

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení žáků na 1.stupni se zaměřením na slovní hodnocení v bilingvním programu

Assessment of primary students with a focus on verbal assessment in the bilingual
programme

Autor: Jana Richterová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Novotná, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnocení žáků na 1.stupni se zaměřením na slovní hodnocení v bilingvním programu potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1.5.2020

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce, Mgr. Kateřině Novotné, Ph.D., za její čas, pomoc a ochotu. Tato práce by nevznikla bez jejich cenných rad. Dále děkuji účastníkům výzkumného šetření, se kterými jsem prováděla rozhovory.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na hodnocení žáků prvního stupně základní školy bilingvního program. U žáků je zkoumáno, jakým způsobem jsou v programu hodnoceni, zejména v pololetí a na konci školního roku. Teoretická část se zabývá definováním důležitých pojmů, které jsou s tématem hodnocení a bilingvní výuky spjaté. Jedná se například o pojmy hodnocení, školní hodnocení, dále o jeho formy, funkce a zásady. Práce je zaměřena zejména na pojem slovní hodnocení, který je v teoretické práci také vymezen, například tím, jaká je jeho podstata, kladné a záporné stránky nebo jak je slovní hodnocení formulováno. V poslední řadě je jasně stanoven rozdíl mezi bilingvní výukou, vyučováním metodou CLIL, a vybraným programem.

Praktická část byla realizována jako kvalitativní výzkum, jehož hlavními způsoby sběru dat byly rozhovory a analýza. Rozhovory byly prováděné na základní škole, kde program působí, dohromady se třemi různými skupinami lidí, které jsou programu součástí. Jedná se o české učitele, anglické učitele a o samotné žáky. Analýza dokumentů, v tomto případě slovních hodnocení, byla prováděna jakožto kategorizace jejího obsahu díky kódování, která následně vedla k porovnání závěrečných výsledků vzdělávání formou vysvědčení a slovního hodnocení. Diplomová práce nese výsledky v této oblasti šetření, jejíž hlavním cílem bylo zjistit, jak funguje hodnocení v programu.

KLÍČOVÁ SLOVA

slovní hodnocení, vysvědčení, bilingvní výuka, obsahová analýza dokumentů, rozhovory

ABSTRACT

The thesis focuses on primary school pupil's assessment in the bilingual program. The research is based on the way that the pupils are being assessed in the program, particularly in the half-year and in the end of the school year.

The theoretical part of the thesis refers to the definition of the important terms, which are connected with the assessment and bilingual education. The important terms are for example school assessment, assessment, also its forms, functions and principles. The thesis is focused above all on the term verbal assessment, which is also defined in the theoretical part for example as what is its principle, positive and negative parts or how is the verbal assessment formulated. Last but not least in the thesis is defined the difference between the bilingual education, teaching by CLIL and the selected programme.

The practical part was realized as a qualitative research, whose main methods were interviews and analysis. The interviews were performed at the primary school where the programme operates with three different groups of people who are a part of the programme. These are the Czech teachers, English teachers and pupils. The document analysis of the verbal assessments was realized as its content categorization thanks to the coding, which afterwards led to the comparison of the final education outcomes made by the final report with marks and the verbal assessment.

The thesis brings the results of the research whose main goal was to discover, how the pupils are assessed in the selected programme.

KEYWORDS

verbal assessment, final report, bilingual education, document analysis, interviews

Obsah

1 Úvod.....	7
2 Teoretická část.....	8
2.1 Hodnocení	8
2.2 Školní hodnocení.....	8
2.3 Formy hodnocení.....	9
2.4 Zásady a funkce hodnocení	14
2.4.1 Zásady hodnocení.....	14
2.4.2 Funkce hodnocení	14
2.5 Způsoby hodnocení – klasifikace známkou vs. slovní hodnocení	18
2.6 Formulace slovního hodnocení a jeho podstata	19
2.7 Výhody a nevýhody slovního hodnocení	21
2.8 Bilingvní výuka	22
3 Praktická část	25
3.1 Úvod.....	25
3.2 Cíl výzkumu a hlavní výzkumná otázka	25
3.3 Metodologická kapitola.....	26
3.3.1 Výzkumný přístup	26
3.3.2 Výběr výzkumného vzorku	26
3.3.3 Popis výzkumného vzorku	26
3.3.4 Výběr dokumentů k analýze.....	31
3.4 Metody sběru dat	31
3.5 Analýza.....	31
3.6 Rozhovory	32
4 Výsledky	33
4.1 Analýza slovního hodnocení	33
4.2 Rozhovory	38
4.2.1 Rozhovory s českými učiteli	38
4.2.2 Rozhovory s anglickými učiteli.....	42
4.2.3 Rozhovory s žáky	47
4.3 Shrnutí výsledků.....	49
5 Závěr.....	53
6 Seznam použitých informačních zdrojů.....	55
7 Seznam příloh	58

1 Úvod

Hodnocení je určitý ukazatel, který nás provádí celým životem. Už od malička jsme byli hodnoceni za první krůčky, úspěchy a dovednosti. Hodnocení člověk jistě zažije už v předškolním vzdělávání a setkává se s ním od té doby vlastně pořád. Každý z nás zažil různé formy toho, jak byl hodnocen, a to ať už ve školním nebo domácím prostředí. Sám člověk totiž hodnotí věci a lidi kolem něj, aniž by to dělal vědomě. Hodnocení jistě patří neodmyslitelně k dennímu procesu každého z nás.

Existuje spousta forem, typů a druhů hodnocení. Tento pojem je velmi široký a každý člověk ho může chápat odlišně. Každý člověk chce být přirozeně hodnocen, ať už za své úspěchy anebo výkony a touží po zpětné vazbě, kterou mu někdo jiný poskytne.

Způsoby hodnocení jsou velmi diskutované již řadu let. Zejména potom kvalita a funkčnost hodnocení žáků, jeho formy a důsledky, s tím spojené problémy v rodinách, ale také dopad na sebezrovoj a rozvoj osobnosti žáků. Zejména pro nás typické známkování nevyhovuje v této moderní době zcela všem. Určitě s tím souvisí i změny, které taková doba přinesla, a které v posledních letech významně ovlivnily české školství. S těmito změnami přišla i otázka hodnocení a nové pohledy na něj.

Problematika hodnocení mě zajímá téměř celé moje studium na vysoké škole, kdy se ze mě, z velmi tradičního člověka, pro kterého znamenalo hodnocení výhradně jen známkování, stal člověk, který začal přemýšlet jinak. Ve třetím ročníku studia jsem dostala příležitost být součástí prostředí bilingvní výuky, ve kterém se pohybuji dodnes. Naskytla se mi tedy ojedinělá možnost zkoumat dva typy hodnocení, které obyčejně stojí proti sobě, ale které v tomto specifickém prostředí fungují zcela paralelně.

Ve své diplomové práci nejdříve vymezím teoretické pojmy, které se s tématem pojí a dále, v praktické části, popíši provedený výzkum, jak souvisí hodnocení žáků na prvním stupni od českých učitelů v bilingvním programu s hodnocením od rodilých mluvčích. Jedna skupina učitelů hodnotí své žáky, pro nás typicky, známkami a druhá skupina dává žákům hodnocení slovní. Zajímá mě zejména, jakou funkci obě hodnocení mají a zastávají, zda jsou oba typy schopné sdělit žákovi stejnou informaci a podat stejnou zpětnou vazbu. Zároveň mě zajímá, jak se k tomuto staví žáci samotní, ale samozřejmě i jejich učitelé a jaký to má dopad na obě dvě skupiny.

2 Teoretická část

2.1 Hodnocení

Hodnocení nás provází každý den a je neodmyslitelnou součástí lidského života. Každý člověk si vybaví pod pojmem hodnocení pravděpodobně i zkušenosti s hodnocením na základní či střední škole. Hodnocení je ale mnohem komplexnější pojem, vždyť každý z nás hodnotí vlastně neustále. K hodnocení užíváme jednoduché slovní obraty nebo složitější větné celky, hodnotit můžeme i použitím citoslovcí anebo neverbální komunikací, tedy gesty, mimikou atp.

Podle Koláře a Šikulové (2005) je hodnocení součástí našeho jednání, k níž neodmyslitelně patří i rozhodování se. Rozhodujeme se v rámci svých možností a momentálních podmínek, kdy hodnotíme situaci a zvažujeme, co je a není důležité, v tomto procesu jsme také ovlivněni našimi zájmy a potřebami, které zahrnujeme do celkové hodnotící analýzy.

Hodnocení znamená pro každého něco jiného a není jednoduché dát tomuto pojmu jednu specifickou definici. Obecně se ale dá říci, že hodnocení je určité vyjádření o nějaké věci, nebo ocenění, podle J. Mareše (1991) je to také ale složitá aktivita, která kromě porozumění zahrnuje i reagování nebo zaujetí stanoviska.

2.2 Školní hodnocení

Hodnocení v širším pojetí vychází z našich předpokladů a souvisí s hodnotami, které si neseme s sebou v životě. Školní hodnocení je specifické v tom, že se odehrává na půdě školy, tedy v instituci, která slouží lidem jako nástroj pro jejich vzdělávání. Školní hodnocení můžeme považovat jako zaznamenání našich pokroků a chyb, našeho vývoje a přístupu k povinnostem, které jsou nějakým způsobem hodnoceny.

Přesná definice školního hodnocení ale neexistuje. Každý z nás v tom může vidět něco jiného a tímto způsobem s tím i dále pracovat. Interpretací je mnoho, někdo chápe školní hodnocení jako informaci od učitelů pro žáky, která vypovídá o tom, jak jsou úspěšní. Někdo jiný považuje školní hodnocení jako zaznamenání pokroků žáka v určité oblasti.

V odborné literatuře je školní hodnocení vymezeno různými způsoby, například:

Dle J. Slavíka (1999, s.16) jsou do pojmu školní hodnocení zahrnuté všechny „hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“

M. Pasch a kol. (1998) zaznamenali hodnocení jako určitou činnost, která je systematická a organizovaná, je možné ji provádět opakovaně. Tato činnost vede k určení kvalit a výkonů, které vykazuje sám žák anebo skupina žáků.

Podle Koláře a Šikulové (2005) je hodnocení nedílná součást vyučovacího procesu, neboť mnohdy si žáci hodnocení ani neuvědomují, zejména v případech, kdy jsou jednoduše pochváleni nebo se na ně učitel jen usměje, naopak si je velmi uvědomují v případech, kdy je hodnocení organizováno, či dokonce avizováno předem, například zpětná vazba, písemné práce, zkoušení atp.

Dle školského zákona 561/2004 Sb. je dle § 69 vymezeno hodnocení výsledků vzdělávání žáků takto:

(1) Každé pololetí se vydává žákovi vysvědčení. Za první pololetí lze žákovi vydat místo vysvědčení výpis z vysvědčení.

(2) Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikací nebo slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.

2.3 Formy hodnocení

Jak zmiňuje publikace Hodnocení žáků, Kolář a Šikulová (2009), formou hodnocení rozumíme způsob, jakým učitelé žákům říkají výsledek jejich práce. Zároveň si učitel může vybrat formu, kterou považuje za tu nejlepší nebo se kterou se nejvíce ztotožňuje. Samozřejmě by v tomto ohledu měl myslet i na své studenty a vybrat formu, která bude vyhovovat oběma stranám nejlépe a při tom zohlednit cíle jednotlivých hodin. To ovšem není snadné, protože jedna forma pravděpodobně nebude vyhovovat nikdy všem. Proto by učitel měl umět formy kombinovat, hledat na nich pozitivní stránky a zároveň s nimi umět pracovat, aby mohl žáky rozvíjet v jejich prospěch. Kromě toho by učitel měl umět všechny formy hodnocení využívat a pracovat s nimi rovnocenně, zároveň by měly vycházet z jeho stanovených cílů pro vyučovací hodinu.

Kromě tradičních a moderních forem je potřebné zmínit také formy, které pravděpodobně nikdy nevymizí a učitelskou profesi provází od samého počátku. Takové formy nazýváme verbální a mimoverbální hodnocení. Dle Koláře a Šikulové (2005) řadíme do mimoverbální komunikace například úsměv, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled nebo zamračení se, dále gesto a v neposlední řadě dotyk, jehož součástí je například poklepání na rameno nebo podání ruky. Verbální hodnocení je už širší pojem, ale pokud se zaměříme na jeho jednoduchou formu a aplikaci, řadíme sem krátké slovní hodnocení jako například slova

ano, ne, dobře, špatně, a dále také slovní vyjádření, ve kterém nalezneme i emoce, například potěšení, zklamání atp.

V poslední době učitelé čelí jistě výzvě, aby nahrazovali tradiční formy hodnocení jinými způsoby. Místo obvyklého známkování jsou mnohdy vyzýváni k tomu, aby svým žákům poskytovali takovou zpětnou vazbu, která pokryje všechny důležité složky rozvoje žáka stejně jako výsledky jeho vzdělávání.

Dvě hlavní a nejznámější formy jsou hodnocení sumativní a formativní. Často se staví proti sobě a rozlišujeme je takto podle účelu, k čemu nám tedy slouží. Formativní hodnocení slouží především žákům, kdežto sumativní hodnocení může sloužit kromě žáka i někomu jinému.

Formativní hodnocení

„Formativní hodnocení odpovídá častému, interaktivnímu hodnocení (ze strany učitele, žáků, žáků mezi sebou) žákova pokroku a jeho porozumění učivu. Formativní hodnocení pomáhá identifikovat žákovy potřeby, učební potíže a následně těmto potřebám přizpůsobit výuku.“ (Formative Assessment, 2005) Tento typ hodnocení je v nejen české pedagogice velmi žádaný, ovšem ještě stále není v povědomí a užívání všech škol či učitelů. Důvodem může být fakt, že poskytnutí průběžné, pravidelné a zejména kvalitní zpětné vazby není tak jednoduchá činnost, jako se na první pohled může zdát.

Formativní hodnocení můžeme taktéž považovat za nástroj pedagogické komunikace, jejíž základem je zpětná vazba. Jak uvádí Starý a Laufková (2006), tak formativní hodnocení žákům poskytuje relevantní informace pro jejich pokrok v učení. Podstatné je ovšem to, že informace má žákům učitel zprostředkovat takovým způsobem, aby si oni sami byli schopní uvědomit, co příště dělat jinak, jak se zlepšovat nebo na co se zaměřit. Komunikace probíhá mezi učitelem a žákem, který je informován o tom, jak se zlepšit a formuje tak jeho učební i osobnostní vývoj. Formativní hodnocení je hodnocení průběžné, také někdy označováno jako neformální. Pro průběžné hodnocení využívá učitel mnoho různých technik. Základním pravidlem je, že tyto techniky probíhají v průběhu činnosti, výuky nebo dne. Může používat metodu dotazování, pozorování, záznamové archy, sběr dat. Zároveň jde o poskytnutí zmíněné zpětné vazby v okamžiku, kdy se prováděná činnost dá ještě nějak vylepšit. To je největší rozdíl oproti sumativnímu hodnocení (viz. níže) a i z tohoto důvodu jsou častokrát tyto dvě formy hodnocení staveny proti sobě.

Hlavním důvodem užívání tohoto hodnocení ve škole je fakt, že formativní hodnocení obsahuje také místo pro pozorování a zaznamenání rozvoje klíčových kompetencí žáka.

Existují hlavní argumenty, které formativní hodnocení staví do role zavádění hodného způsobu hodnocení žáků. Tento typ hodnocení podporuje spravedlivost, zvyšuje školní úspěšnost žáka a rozvíjí, jak už bylo zmíněno, klíčové kompetence, zejména tedy jednu a sice kompetenci k učení.

Sumativní hodnocení

Sumativní hodnocení je podle Slavíka (1999) shrnující posouzení výkonů žáka a přiřazení těchto výkonů k určité úrovni v rámci školy. V souvislosti s českými školami je to ještě stále velmi užívaná forma hodnocení. Sumativní hodnocení ovšem neslouží pouze žákovi samotnému. Vypovídající hodnota je, jak už bylo řečeno, konečná, protože v momentě, kdy žák hodnocení svého výkonu obdrží, tak už se s těmito výsledky nedá nic dělat. Známým příkladem pro tuto formu hodnocení je zcela jistě vysvědčení. Vysvědčení, jakožto oficiální dokument, je obecná forma zaznamenání žákových výkonů za určitý časový úsek. Vysvědčení plní informativní funkci pro žáka, jeho rodiče, samozřejmě že i pro učitele, který z něj může vycházet v dalších úsecích studia. Zároveň je ale vysvědčení informace, kterou student předkládá například u přijímacího řízení pro přijetí ke studiu na střední či později na vysokou školu.

Jak je z výše uvedených příkladů patrné, sumativní hodnocení je souhrnná informace konečného charakteru, která oznamuje výsledky žáka nejen jemu, ale více lidem. Jeho smyslem je *"získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)."* (Slavík, 1999, s. 37)

Autentické hodnocení

Tato forma hodnocení je zaměřená přímo na žákův výkon, tedy na to, co on sám vypracoval a udělal. Nicméně se pojem autentické hodnocení prolíná a pojí s autentickým učením. Autentické učení nastává v momentě, kdy se žák z vlastního přesvědčení a svého zájmu či zvědavosti chce dozvědět něco nového nebo chce i na něco nového přijít. U autentického učení často vzniká i žákova autentická práce, protože se žák učí novým věcem, dovednostem a také tímto způsobem získává nové informace. K autentickému učení neodmyslitelně patří právě jeho autentické hodnocení. Učitel totiž nezadává žákům úkoly proto, aby zjistil, jak jim jdou a mohl je tak cíleně kontrolovat, ale on chce, aby se ti žáci opravdu naučili něco nového. Učitel může zjistit například žákův postoj k nové věci, zkoumat také postup, který žák použije při bádání anebo se zabývat jeho myšlenkovými procesy.

Nakladatelství Portál se ve svém článku, který se nazývá Co je autentické hodnocení a autentické učení (2008) se k problematice autentického hodnocení vyjadřuje následujícím

způsobem. Autentické hodnocení se potom může vyvíjet dvojím způsobem. Učitel může ze sesbíraných dat nebo například zápisů z pozorování vytvořit shrnující hodnocení, ve kterém jak žákovi, tak i jeho rodičům řekne, jak si žák vedl, jaký udělal pokrok, na čem by bylo třeba ještě zapracovat anebo co mu už jde výborně a automaticky. Učitel ale může hodnotit už během činnosti, tedy průběžně žáka směřovat a navádět různými způsoby tak, aby žáka vedl k hlubšímu poznání.

Dle J. Slavíka (1999) díky tomuto hodnocení zjišťujeme znalosti a dovednosti žáka v různých druzích situací, které se podobají situacím v reálném světě. Realita se pojí s praktickými úkoly, na které je zaměřena pozornost při učení i hodnocení

Autonomní hodnocení

Hodnocení, jejímž zdrojem je samotný žák, se nazývá autonomní neboli vnitřní a bývá doplňkem u hodnocení daných zákonem. Můžeme ho také nalézt pod názvem sebehodnocení. Sebehodnocení se dá ale za nejvyšší možnou formu hodnocení, kdy se sám jedinec zaměřuje jak na průběh, tak výsledek. Nezohledňuje se při něm většinou výkon ostatních spolužáků, analyzují se chyby, které jsou v průběhu odhaleny a toto odhalení směřuje až k jejich odstranění.

Pokud se podíváme na vyučovací proces, ve kterém funguje učitel a žák (žáci) jako partneři, je logické, že by ve stejném vztahu měli přistupovat i v otázce hodnocení. Zmíním ještě fakt, že pokud se žák na hodnocení taktéž podílí, je větší šance, že závěr, který z hodnocení vyplývá, vezme v potaz lépe, protože ho učinil on sám a neudělal to za něj někdo jiný.

Z didaktického hlediska po žácích chceme, aby se stali samostatnými a nezávislými, nespolehali na učitele. Sebehodnocení je třeba se naučit, je obtížné a je to dlouhý proces, ať už na prvním stupni základní školy anebo v pozdějším věku. Učitel v tomto mnohdy nelehkém procesu hraje zásadní roli, protože žákům tzv. nastavuje zrcadlo, vede je k tomu, aby byli schopni reflektovat, směřuje je tak, aby byli tuto činnost schopni provozovat nejen ve školním prostředí, ale zejména v životě jako takovém. Pokud ale mluvíme o žácích prvního stupně základní školy, tak je celkový proces sebehodnocení náročný a cíl dokáží žáci naplnit až po nějaké době.

Vrstevníkové hodnocení

Vrstevníkové hodnocení a autonomní hodnocení mají společné to, že nehodnotí pouze učitel, ale hodnotí i žáci. Rozvíjí klíčové kompetence žáků, jak můžeme vidět v dokumentu od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2007), kterými jsou například:

- Kompetence k učení: Žák vyhledává a třídí informace, rozeznává cíl učení.
- Kompetence k řešení problémů: Žák vnímá různé situace, snaží se z nich poučit, pochopit problém a příště se mu vyvarovat na základě vlastních zkušeností.
- Kompetence komunikativní: Žák díky formuluje své myšlenky a vyjadřuje je v průběhu nebo i na konci práce tak, aby byly pro ostatní jasné, srozumitelné a pochopitelné. Žák se učí naslouchat ostatním spolužákům a při tom rozvíjí svoji schopnost porozumění. Žák se zapojuje do diskuze a také obhájí svůj názor.
- Kompetence sociální a personální: Žák spolupracuje se svými spolužáky a podílí se na vytváření pravidel práce, či kritérií pro hodnocení spolužáků. Vytváří spolu s ostatními příjemnou atmosféru, je ohleduplný, spolužákům pomůže anebo o pomoc sám požádá.

Vrstevnické hodnocení je tedy určitě efektivní způsob hodnocení žáků ve třídě ovšem pouze v případě, že učitel ví, jak žáky nasměrovat a také usměrňovat. Jako všechny formy hodnocení, i vzájemné hodnocení má spoustu úskalí, pokud se ale učitel podaří tuto techniku správně uplatnit, podílí se tak na jejich kognitivním vývoji a co víc, žáci se vyvíjí i v rámci svých emocí, či postojů v životě.

Portfolio

Nástroj, který obsahuje širokospektrální poskytování zpětné vazby, se nazývá portfolio.

V hodnocení se objevil v 90. letech 20. století, v pedagogice znamená portfolio sbírka dokumentů o žákovi. Portfolio ovšem není v českých školách ukotven na stejné úrovni, obecně by se dalo říci, že s užíváním tohoto nástroje učitelé nemají ještě mnoho zkušeností. Žákovské portfolio je soubor prací žáka, které si žák shromažďuje dlouhodobě a který může vést k samotnému hodnocení. V portfoliu jsou kromě práce doložené i další elementy, které jsou z něj vlastně patrné. Těmito elementy jsou například snaha, pokrok, vývoj nebo úspěch. Do portfolia si žák zakládá to, co sám vytvořil a následně tu tvorbu dokáže i reflektovat. Jeho součástí může být:

- materiály, které ukazují procesy učení (písemné práce, testy, úkoly, výkresy atd.)
- vlastní produkty (různé výrobky)
- sebehodnocení, zpětná vazba (učitelů, spolužáků)
- vysvědčení, zaznamenané výsledky

Rozlišujeme několik druhů portfolio, nicméně nejucelenějším druhem je portfolio diagnostické a hodnotící. Dle Václavíka (2013) existují různé typy portfolio: „*Vývojové portfolio, prezentační/reprezentační portfolio, hodnotící portfolio, ukázkové portfolio, výběrové portfolio, pracovní/procesní/učební portfolio, osobní portfolio, evidenční portfolio, skupinové portfolio, tematické portfolio, integrované portfolio, multiroční/víceleté portfolio, elektronické portfolio (on-line) - umožňují i vzdálený přístup.*”

2.4 Zásady a funkce hodnocení

2.4.1 Zásady hodnocení

Každý učitel hodnotí a jeho hodnocení by mělo zastávat určité zásady pro to, aby bylo dostatečně účinné a zároveň motivující pro žáka. Hloušková et al. (2009) uvádí, že hodnocení musí být cílené, systematické, efektivní a informativní.

Každý učitel by měl dále dodržovat zásady pro hodnocení svých žáků, zde je jejich výčet dle Labischová a Labisch (2010):

- hodnotíme objektivně, systematicky a průběžně
- snažíme se o komplexí hodnocení (hodnotíme všechny stránky rozvoje osobnosti žáka)
- nehodnotíme pouze výsledek, ale také proces učení
- přistupujeme k hodnocení diferenciovaně (dle individuálních předpokladů žáka)
- využíváme různé nástroje pro zjišťování a hodnocení vědomostí a postojů
- žáci by měli znát kritéria hodnocení, rozvíjet sebereflexi a sebehodnocení
- snažíme se o otevřenost
- hodnotíme co nejdříve po zkoušení
- hodnocení známkou doplňujeme ústním hodnocením
- vytváříme přátelskou atmosféru při zkoušení a hodnocení

2.4.2 Funkce hodnocení

Hodnocení samo o sobě plní mnoho různých funkcí, ne jinak je tomu u hodnocení školního. Funkcí školního hodnocení je velké množství, některé funkce jsou podstatné hlavně pro učitele, protože jimi může žáky pozorovat záměrně, jiné funkce jsou vhodné a potřebné pro rodiče a samozřejmě že funkce hodnocení jsou nezbytné pro žáky samotné.

Školní hodnocení je tedy nezbytná část vyučovacího procesu a ovlivňuje žáky v mnoha směrech, dle M. Jurča (1971, s. 202) jimi například jsou:

- motivace
- psychické procesy
- průběh učení a chování
- údaje a vlastnosti žáka
- zpětná vazba pro žáka i učitele.

Můžeme rozlišovat formální a neformální hodnocení žáků, tedy kdy žák ví anebo neví, že je hodnocen. Kolář a Šikulová (2005) zmiňují funkce, které jsou důležité v rámci řízení učební činnosti a také rozvoje žákovy osobnosti. Jsou toto základní funkce hodnocení v pedagogice:

- motivační
- informativní
- regulativní
- výchovná
- prognostická
- diferenciací

V závislosti na funkcích, které hodnocení plní, jsou vymezovány odpovídající typy hodnocení a učitel si mezi nimi vybírá, který potřebuje. Stejně jako neexistuje jediná definice hodnocení, ani rozlišení jednotlivých funkcí není jednotné. Funkce je ale dle různých autorů opravdu mnoho, některé funkce bývají zaměňovány za jiné, anebo spolu souvisí natolik, že splývají dohromady. Čtyři funkce, kterým se budu věnovat detailněji jsou: informační, motivační, diferenciací a prognostické. Na těchto funkcích se autoři většinou shodují (př. J. Velikanič, 1973; J. Štefanovič, 1988; Kolář a Šikulová, 2005). Můžeme je tedy považovat za základní funkce pro hodnocení žáků a studentů. V rámci své praktické části budu tyto funkce také zkoumat u mnou zvolených a vybraných hodnocení v programu.

Informační funkce

Informace neboli údaj, je v souvislosti s hodnocením prostředek sdělení nebo zpráva o tom, jak si žák ve škole vede. Informační funkci můžeme považovat i jako zpětnou vazbu, nejen ve směru od učitele k žákovi, ale i naopak, či dokonce k jeho rodičům. V současné době se hodnocení přesouvá výhradně z rukou učitele i do rukou žáků, kdy žák dokáže poskytnout učiteli také zpětnou vazbu o výuce, žák může používat i sebehodnocení či vrstevnické hodnocení.

Pokud hovoříme o informativní funkci, která vede od učitele žákovi, tak učitel předává informaci o tom, „*jak se žák přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků, na jaké úrovni je jeho učební činnost, jaká je kvalita osvojených norem jednání a chování, tj. konkrétně jaké jsou znalosti, dovednosti, na jaké úrovni je jeho chování a jednání.*“ (Kolář Šikulová, 2009, s. 48)

Motivační funkce

Motivace je faktor, který ovlivňuje naše chování a činnosti, kterými se chceme dostat k určitému, zvolenému cíli. Z této definice vyplývá také funkce hodnocení. Motivace může být vnitřní anebo vnější. Vnitřní motivace souvisí se skutečností, že žák dokáže ovlivnit sám sebe. Taková motivace vychází z potřeb a požadavků člověka. Motivace vnější je výsledkem vnějších impulsů, které žáka ovlivňují v mnoha směrech.

S motivací souvisí také lidská potřeba. Hierarchii lidských potřeb definoval Abraham Maslow v první polovině 20. století. Tento americký psycholog vytvořil teorii, ve které tvrdí, že každý z nás má pět základních lidských potřeb. V momentě, kdy člověk uspokojí potřebu na nižších příčkách pomyslné pyramidy, je schopný stoupat nahoru k těm vyšším, až dojde k té nejvyšší lidské potřebě. Dle Maslowa těmito potřebami jsou potřeby fyziologické, dále potřeba bezpečí a jistoty, uprostřed pyramidy stojí potřeba lásky, na předposlední příčce je potřeba uznání a úcty a nejvyšší lidská potřeba je potřeba seberealizace. Motivace je vlastně pilířem této teorie. Člověk stoupá od nejnižších příček až po ty nejvyšší, v momentě, kdy se mu podaří uspokojit potřebu základní, má v sobě jakýsi motivátor, který ho motivuje pro postup do úrovně vyšší.

Motivační funkce je hojně využívaná funkce školního hodnocení. Motivaci můžeme v žákovi vzbudit či podpořit a pomoci nám může kromě jiného právě hodnocení. Jak říká Košťálová, Miková a Stang (2012) žák v sobě dokáže probudit touhu učit se, poznávat nové skutečnosti, či vyhledávat chyby ve své práci a potom se zabývat její zdokonalováním. Ne každé hodnocení může být ale motivující. Nejjednodušší forma hodnocení, která je spojená i s motivací je pochvala a výtky. Toto hodnocení provádí učitel každý den, každou hodinu a dělá ho jak vědomě, tak nevědomě. Je to přirozená součást každodenní promluvy k žákům, či každého výkladu. Pochvala zastupuje hodnocení motivující a výtky druhou skupinu nemotivujícího hodnocení. Ne ovšem pro každého žáka je pochvala natolik motivující, aby příště podal stejný výkon a totéž platí i pro výtku nebo kritiku. Stejně tak funguje i přísné hodnocení, které pro někoho může být motivující ale pro nikoho jiného určitě ne. Nelze tedy říct, jaké hodnocení je motivující, protože pro každého žáka je to jinak. Záleží také na vztahu

mezi učitelem a žákem. Jak tvrdí Kolář a Šikulová (2005, s.46): „*Efektivita působení učitelova hodnocení, závisí na tom, jak učitel konkrétního žáka zná, jak také pochopí, které potřeby jsou u žáka prioritní, které je třeba hodnocením podporovat, posilovat a které naopak spíše oslabovat.*”

Všechna hodnocení tedy nejsou pro žáka motivační, ačkoliv se dotýkají jeho emocionální stránky a můžou v něm vzbudit pozitivní ale na druhou stranu častokrát také negativní prožitek. Dle Koláře a Šikulové (2005) takový prožitek nevyvolá vždy větší snahu, a i kvůli tomu, musí učitel vědět, kdy a za jakých podmínek působí jeho hodnocení jako pozitivní motivace.

Diferenciační funkce

Jak už z názvu plyne, tato funkce vychází z tzv. diferenciací, tedy rozlišení, rozdělení, členění. Tato funkce je učiteli nápomocná zejména ve chvíli, kdy je potřeba žáky rozdělit do skupin dle úrovní. Úroveň může být mnoho, jak žák zvládne učivo, jaký učební styl mu vyhovuje, co potřebuje k výuce, jak rychle pracuje, s kým nebo jak se mu pracuje nejlépe, ale také jaké má zájmy, koníčky, nadání, jak respektuje třídní pravidla a kam s ostatními spolužáky spolupracuje. Diferenciace v ideálním případě učiteli práci ulehčí, ale existují také výjimky. Možným úskalím této funkce je tzv. škatulkování či nálepkování. Učitelé tyto činnosti provádějí rozhodně spíš nevědomě, než vědomě a záměrně. Častokrát je také možné, že se ke zmíněným činnostem dostanou při přehnané diferenciaci svých žáků. Pravdou je, že dle moderních didaktických přístupů, bychom se takové selekce a diferenciaci měli spíš zbavovat než ji podporovat. Na druhé straně je to ale výrazný krok, že toto vymizení jak společnost, tak naše školství ještě neumožňuje anebo ani nepodporuje, a proto je ještě mnohdy součástí metod, technik, tak samotné výuky ve škole.

Prognostická funkce

Prognóza neboli předpověď je hlavním smyslem této funkce. Prognostická funkce hovoří o stavu, kdy učitel natolik zná své žáky, že je schopen předpovědět jejich studijní vyhlídky. To znamená, že učitel žáka dlouhodobě pozoruje, zkoumá jeho možnosti, dovednosti, cíle, zároveň do tohoto pozorování zahrnuje i hodnocení, které průběžně provádí. S těmito všemi faktory je posléze schopen předpovědět, kam by se žák měl nebo mohl dále ubírat

2.5 Způsoby hodnocení – klasifikace známkou vs. slovní hodnocení

Slovní neboli kvalitativní hodnocení je forma slovního vyjádření dosažené úrovně žáka v učebním procesu. Typické pro toto hodnocení je, že žák není vystresovaný známkami, učitel respektuje odlišnou výkonnost žáků a zdůrazňuje jejich individualitu. Napomáhá také dovést žáka na správnou cestu pro zlepšení jeho výkonu a současně ho k dosažení patřičných výkonů řádně motivuje.

Kvantitativní hodnocení, je takové hodnocení, jehož výsledkem je známka, které žák dosáhne svým výkonem. Zámka, slouží k označení všech znalostí a dovedností, jež žák v průběhu studia nabere. Numericky se značí na škále 1-5, přičemž 1 je považováno jako nejlepší výkon a 5 jako nedostačující. Člověk může díky tomu jasně na takové škále vidět, jak je jedinec v dané oblasti úspěšný, či naopak.

Klasifikace známkou je stále ještě převažující forma hodnocení žáků, a to nejen na prvním stupni. Zámka je statické a konečné označení, které vyjadřuje zobecněnou informaci, která postihuje znalosti, dovednosti, schopnosti, chování, vztah k předmětu apod. právě číselným označením. Pokud učitel užívá pouze známky jakožto způsob svého hodnocení, sortuje tím vlastně třídu na pět skupin. V praxi je se známkováním spojeno i mnoho negativními podněty, dle Vališové a kol. (2007) jimi například jsou:

- Odvádí žáka od podstaty učení.
- Přirozená vnitřní motivace je nahrazena tou vnější.
- Vede k vyhýbání se a neúspěchu.
- Žák si utváří předpoklady pro negativní morální vlastnosti.
- Diferencuje třídu.

Starý a Laufková (2016) tvrdí například, že cílem není vymýtit známky a hodnotit jiným způsobem, spíš si uvědomit, kde končí funkce známek a kde se objevuje prostor pro hodnocení, které by dokázalo obsáhnout ty úrovně žákova vývoje, u kterých na to známky jednoduše nedosahují. Klíčová úloha ať už v jakémkoliv hodnocení spočívá v tom, že poskytuje zpětnou vazbu samotnému žákovi, aby on sám příště dovedl svou práci nějak vylepšit a tím pokročil směrem dopředu. Taková zpětná vazba by měla obsahovat informaci, ve které se nachází určité kritérium, které žákovi říká, v čem je jeho práce vyhovující anebo nevyhovující a také do jaké míry vyhovující či nevyhovující je. Z tohoto tvrzení je zřejmé, že známky vůbec neobsahují tu informaci, kde se říká, jak se žákovi daří anebo nedaří a proč tomu tak je.

Slovní hodnocení je na druhé straně konkrétní vyjádření toho, co dítěti jde a co mu dělá problémy. Zároveň je to objektivní forma hodnocení, protože je to vyjádření jasné, jednoznačné a výstižné. Slovní hodnocení se neužívá k hodnocení pouze znalostí, ale i schopností a dovedností žáka, či jeho předpoklady k práci. Učitel hodnotí i pokrok žáka a snaží se ho svým tvrzením motivovat. Slovní hodnocení ovšem pro mnohé znamená pouze mnohdy nepřiměřené chválení, které by sice nemělo chybět, ale užívat by se mělo oprávněně a motivačně.

2.6 Formulace slovního hodnocení a jeho podstata

Slovní hodnocení je průběžné anebo závěrečné. Slovní hodnocení průběžné může být v ústní či písemné formě, ale také se uplatňuje představením konkrétní práce dětí (například na dni otevřených dveří). Slovní hodnocení závěrečné má charakter vysvědčení, je to tedy slovní hodnocení výsledků vzdělávání a tomuto typu slovního hodnocení se budu více věnovat v praktické části.

Při formulaci slovního hodnocení by se mělo dle Koláře a Šikulové (2005, s.87) dbát na:

- na počátku hodnocení uvést úspěchy žáka
- vždy sdělit cestu k nápravě
- používat popisný jazyk
- nepoužívat posuzující jazyk
- používat obsahově jasné a jednoznačné informace, aby hodnocení bylo dostatečně informativní
- uvědomit si, že hodnotíme činnost, práci, výrobek, chování, ale nikoliv osobnost žáka
- uvědomit si, že hodnocení by mělo být vždy pozitivně orientováno, aby žáka motivovalo k další činnosti
- vyvarovat se ironie a sarkasmu (Schimunek, 1994)

Dle Národního ústavu odborného vzdělávání je slovní hodnocení definováno také v dokumentu *Zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, včetně předem stanovených kritérií, následujícím způsobem: „O slovním hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady a po projednání v pedagogické radě. V případě přestupu žáka na jinou školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo*

zákonného zástupce žáka, převede třídní učitel po projednání s vyučujícími ostatních předmětů slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení. Podobně převede třídní učitel po projednání s vyučujícími ostatních předmětů slovní hodnocení do klasifikace pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání, je-li žák hodnocen slovně. U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou jsou v případě použití slovního hodnocení popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat."

Slovní hodnocení učitele by mělo posoudit žákův výkon v rámci vzdělávacích cílů a možností, jak je žák tyto cíle schopen naplňovat. Slovní hodnocení má určité náležitosti, které je třeba dodržovat. Pokud se tak nestane, žák si z takového hodnocení neodnese dostatečnou reflexi jeho práce.

Slovní hodnocení se většinou píše dvakrát během školního roku, a to na konci prvního a druhého pololetí. Učitel se snaží zhodnotit, jak žák v příslušném pololetí, potažmo roce, pracoval, vyzdvihne zpočátku jeho úspěchy, silné stránky a oblasti, ve kterých si je žák určitě jistý. Až poté by se měl dostat ke stinným stránkám, u kterých by měl ale navrhnout řešení a cesty k nápravě. Tímto si učitel udrží jak objektivitu, tak pozitivní a motivující ráz celého textu.

Dle článku Slovní hodnocení (2011) se učitel musí vyvarovat ve slovním hodnocení nekonstruktivních výrazů. Dále by měl vyjádřit případné nedostatky jako doporučení pro příště a nekritizovat je. Hodnocení žáka a hodnocení práce by neměl zaměňovat, stejně jako by žáky neměl srovnávat napříč třídou. Měl by umět zachovat důvěryhodnost hodnocení, tedy nepřehánět anebo věci nezveličovat. Učitel musí být zásadně objektivní ve vztahu k žákovi a musí se vyvarovat osobních postojů k jeho osobě. V neposlední řadě by neměl používat takové formulace, ze kterých není cítit naděje pro zlepšení (Stará, 2006). Hodnocení by mělo být sice obsáhlé, ale pouze významově, nikoliv jeho délkou. Stejně jako každá forma hodnocení, i slovní hodnocení má své výhody a nevýhody při jeho užívání.

2.7 Výhody a nevýhody slovního hodnocení

Stejně jako každá forma hodnocení, i slovní hodnocení má své výhody a nevýhody při jeho užívání (Kolář a Šikulová, 2009, s.85). Nejdříve je vyjmenuji a poté více popíšu kladné stránky společně s těmi zápornými.

Výhody slovního hodnocení:

- motivuje
- informuje
- snižuje možnost diskriminace
- přibližuje učitele k individualitě žáka
- je psáno srozumitelně, aby bylo pochopitelné
- nestresuje
- obsahuje doporučení
- respektuje individualitu

Nevýhody slovního hodnocení:

- hodnotí osobnost žáka a jeho vlastnosti
- srovnává žáky ve třídě
- přehnaně chválí
- je časově náročné
- je obtížné pro slovní vyjádření
- nálepkuje
- učitel interpretuje subjektivně

Ze všeho nejdříve je potřeba se zaměřit na to, kdo slovní hodnocení píše, a to je v tomto případě tedy učitel. Takový učitel by měl mít určité povědomí o tom, jak slovní hodnocení psát, ideálně mít i nějakou zkušenost s tím spojenou a jeho dovednosti v tomto směru by ho měli dovést ke chtěnému výsledku.

Pro učitele je důležité zejména to, aby byl vždy objektivní a zabýval se pouze jedním žákem, pro kterého je slovní hodnocení určené. Nesmí ho hodnotit v rámci porovnávání s jiným žákem anebo snad do hodnocení zahrnovat i svoje subjektivní postoje či dokonce sympatie.

Dalším důležitým ukazatelem je cíl, kam slovní hodnocení poputuje. Je zřejmé, že primárně je tedy určeno žákovi, ale samozřejmě je jeho výpovědní hodnota důležitá i pro

rodiče. Žák by měl obdržet takové slovní hodnocení, které je srozumitelné zejména pro něj. Ať už se jedná o jakýkoliv ročník na prvním stupni základní školy, učitel by měl umět svoje vyjadřování a formulaci přizpůsobit natolik, aby mu žák porozuměl i bez pomoci spolužáků, kamarádů, rodičů či jiných lidí. Žák by se měl správně z textu dozvědět, jak je úspěšný, co zvládá a v čem vyniká. Takové hodnocení plné pochval a uznání je sice velmi lichotivé, ale žák rozhodně potřebuje znát i místa, kde má prostor ke zlepšení. Učitel by měl zejména umět správně zformulovat důvody, proč k něčemu došlo. V návaznosti na tyto důvody je dobré i zmínit, jak se tomuto příště vyvarovat a navrhnout žákovi řešení, dát mu rady, nebo ho alespoň nasměrovat tak, aby na to mohl přijít sám.

Ať už hovoříme o slovním hodnocení průběžném nebo závěrečném, oba dva typy slovního hodnocení jsou svým způsobem náročné pro učitele na jejich realizaci. Slovní hodnocení průběžné může mít ústní formu, ve které hodnotí učitel žáka anebo žáka můžou hodnotit i jeho spolužáci. Dále například je slovní hodnocení podstatou třídních schůzek, kterých se účastní rodiče a učitel. Specifickým příkladem je poté tzv. tripartitní schůzka, které se účastní učitel, rodič a žák a kde dochází také ke slovnímu hodnocení ústní formou. Ovšem to není jediná forma, kterou učitel může použít. Častokrát je žák vyzván k sebehodnocení nebo představení svého žákovského portfolia (viz. 2.3 Formy hodnocení). Průběžná forma slovního písemného hodnocení spočívá v komentování odevzdaných prací nebo úkolů, hodnotit písemně se může i žák sám, a to v rámci požadavků učitele nebo školy (například v žákovské knížce). Závěrečné slovní hodnocení je tvořeno především učitelem a je ve formě vysvědčení, tedy učitel hodnotí výsledky vzdělávání žáka jinak než udělováním známek.

Z toho plyne, že slovní hodnocení má velmi vysokou informační hodnotu.

2.8 Bilingvní výuka

Diplomová práce se zabývá bilingvním programem, ráda bych tedy zasadila bilingvní výuku do kontextu. Bilingvní výuka je mnohdy zaměňována s CLIL, proto je cílem této kapitoly ujasnit jejich vztah a více popsat vybraný program.

CLIL, anglicky Content and Language Integrated Learning, obsahově a jazykově integrované vyučování, je vyučovací metoda a přístup ve vzdělávání, kdy je výuka nejazykového předmětu realizována pomocí cizího jazyka. Rozvíjen je tedy tak jazyk, kterým se komunikuje, tak obsah nejazykového předmětu, který je vyučován právě cizím jazykem. Z této definice plyne, že se CLIL vyznačuje také tzv. dualitou cílů, tedy že se snaží o naplnění dvou cílů při vyučovacím procesu. Učitelé, kteří učí metodou CLIL mají většinou aprobaci v

daném oboru a specializaci daného jazyka, jedná se tedy o české učitele, kteří díky tomu můžou sledovat oba dva cíle a kteří ve výuce můžou použít i mateřský jazyk.

Bilingvní neboli dvojjazyčná výuka je výuka, pro níž je typické užívání dvou jazyků, mateřského a cizího. Při bilingvní výuce je kladen důraz na rozvoj cizího a také mateřského jazyka. Na rozdíl od výuky pomocí CLIL se nezabývá dvěma cíli, ale pouze jedním a tím je obsah. Zároveň se u bilingvní výuky předpokládá velmi dobrá vstupní znalost cizího jazyka. Šmídová, Tejkalová a Vojtková (2012, s.11) tvrdí, že „*bilingvní výuka nabízí velmi intenzivní kontakt s cílovým jazykem, směřuje ke zvládnutí cizího jazyka na úrovni rodilého mluvčího alespoň na úrovni receptivních dovedností (porozumění psaného a slyšeného textu).*”

Hlavní rozdíly mezi bilingvní výukou a metodou CLIL, které mají spojitost i se zkoumaným programem, jsou:

- cíl
- užití cizího jazyka
- vyučující

Bilingvní výuka tedy upřednostňuje cíl obsahový, CLIL sleduje kromě obsahového cíle i ten jazykový. Pro CLIL není podmínkou vstupní výborná znalost cizího jazyka, a to jak pro žáky, tak pro učitele, u bilingvní výuky je toto přesně naopak. Bilingvní výuka je realizována od začátku do konce v cizím jazyce, kdežto vyučující metodou CLIL si můžou dopomoci i v jazyce mateřském.

V době, kdy se program vyvíjel jeho zakladatelé o novém výukovém přístupu CLIL věděli. Přesvědčili je však slabiny tohoto výukového přístupu k tomu, vytvořit si vlastní vzdělávací jazykový program. Za cíl si kladli používání anglického jazyka jako komunikačního nástroje již od raného vzdělávání, nechtěli realizovat mezi předmětové vztahy v rámci cizojazyčné výuky, kdy se na vybraném obsahu oborového předmětu vyučuje cizí jazyk a sleduje se pouze jeden výukový cíl, a to jazykový. Hodnocen je pak pouze pokrok v cizím jazyce, a hodnocení tedy probíhá pouze z cizího jazyka. Žáci již od prvního ročníku potřebují minimální časovou dotaci 6 hodin anglického jazyka, aby měli dostatečné jazykové kompetence používat cizí jazyk v odborném předmětu. Výuka cizího jazyka jako komunikačního nástroje musí být pravidelně monitorována pomocí tzv. Progress Monitoring Check na konci jednotlivého výukového modulu, aby každý žák dosáhl požadované úrovně cizího jazyka ve všech oblastech nácviku jazykových dovedností a mohl tak zvládnout jazykové prvky, které mu vhodně zpřístupní informace, pomohou lépe analyzovat myšlenky, pracovat s nimi, přizpůsobovat je a utvářet nové v oborových předmětech. Již na začátku si uvědomili, že výuku mohou provádět pouze kvalifikovaní rodilí mluvčí, kteří mají velmi

dobré jazykové znalosti a zároveň mají odborné znalosti ve výuce na takové úrovni, že jsou schopni vést žáky v oborových předmětech. Spojení kvalitního českého pedagoga, který je mentorem a probíraného rodilého mluvčího a jednotný školní vzdělávací plán, podle kterého vyučují oba kolegové v tandemu, byly základními pilíři tohoto programu a nadále jimi také zůstávají. Ve vzdělávacím programu je monitorován pokrok žáků ve dvou rovinách, v rovině výuky dalšího jazyka, kdy sledujeme všechny oblasti jazykových dovedností (mluvení, poslech, psaní, čtení) a v úrovni užití jazykových kompetencí v jednotlivých oborových předmětech jako nástrojů rozumění a interakce se svým okolím.

Program, kterým se v diplomové práci zabývám, tedy nemá spojitost s výukovým přístupem CLIL, přímo se o něj tedy nejedná, ačkoliv ho k němu mnozí přirovnávají. Největší rozdíl spočívá v tom, kdo předměty vyučuje a jak vyučovací proces probíhá. Angličtí učitelé totiž používají samozřejmě pouze cizí, tedy anglický jazyk. Nemohou si dopomoci výkladem či vysvětlením nejasností v jazyce mateřském pro své žáky, jako to může udělat právě učitel český. Pro anglického učitele je také velmi těžké odhadnout míru pochopení výkladu ve druhém jazyce. Děti, zejména žáci 1. a 2. třídy mají značně omezenou slovní zásobu, slovní zásoba se v průměru podle učitelů programu pohybuje okolo 20 % ve srovnání se znalostí slovní zásoby v mateřském jazyce, protože děti doma hovoří pouze jazykem mateřským a anglický jazyk používají jen pasivně. Žáci udělají díky programu obrovský pokrok během 3., 4., a 5. ročníku, kdy svou slovní zásobu zvýší zhruba na 50 % ve srovnání se slovní zásobou v mateřském jazyce.

Všechny předměty programu jsou vyučovány a probírány anglickými, a nikoliv českými učiteli. V rámci oborového předmětu cizí jazyk slouží pouze jako komunikační nástroj, vyučuje se přirozeně v jazyce, není to řízená forma výuky cizího jazyka. Obsah a náplň jednotlivých hodin předmětů na sebe navazují, opírají se o sebe a staví na společných základech.

Angličtí učitelé nejsou přijímáni do programu proto, aby učili výukovým přístupem CLIL, ale aby učili stejně jako čeští učitelé, používali obdobnou slovní zásobu a zejména používali stejné instrukce, metody a postupy ve výchovně vzdělávacím procesu. Většina anglických pedagogů, kteří v současné době tvoří bilingvní tým v programu, jsou nejenom a probíraní učitelé prvního stupně základního vzdělávání, ale byli také vyškoleni jako ESL, English as a Second Language, učitelé na univerzitách, na kterých studovali.

3 Praktická část

3.1 Úvod

Praktickou část jsem založila na výzkumu týkající se hodnocení žáků na 1. stupni se zaměřením na slovní hodnocení. Chtěla jsem se dozvědět něco bližšího o tom, jakým způsobem jsou hodnoceni žáci v programu na jedné ze dvou základních škol, kde program působí. Blíže jsem zkoumala, jaký mají názor na hodnocení samotní učitelé a zda jsou něčím v rámci školy nebo programu limitovaní. Stejně tak mě zajímalo, jak se k hodnocení staví žáci.

Svůj výzkum jsem chtěla provádět jak z komplexnějšího hlediska, tak se zaměřit na co nejmenší detaily, které jsou v konečném důsledku velmi důležité. Z tohoto důvodu jsem zvolila více metod zkoumání. Ze všeho nejdříve jsem provedla rozhovory, nejdříve s českými učiteli a žáky a následně s anglickými učiteli, se kterými jsem hovořila v anglickém jazyce. Rozhovory mi pomohly zachytit díky osobitosti dotazovaných jejich autentické názory a myšlenky. Kromě rozhovorů jsem se rozhodla zkoumat hodnocení žáků více do hloubky, a protože je moje diplomová práce zaměřená na slovní hodnocení, analyzovala jsem písemné slovní hodnocení závěrečných výsledků, které studenti dostávají vždy v pololetí a na konci roku společně s tradičním českým vysvědčením.

3.2 Cíl výzkumu a hlavní výzkumná otázka

Cílem mého výzkumu je zjistit, jakou podobu má hodnocení na 1. stupni v programu, jak dále probíhá a funguje. Hlavní výzkumnou otázku rozdělím na čtyři specifické výzkumné otázky v následujícím znění.

Hlavní výzkumná otázka:

Jakou podobu má slovní hodnocení na zkoumané škole?

Specifické výzkumné otázky:

Jak hodnotí český učitel a anglický učitel?

Jaká je provázanost českého a anglického hodnocení v daném bilingvním programu?

Jakou funkci hodnocení představuje hodnocení od anglického učitele?

Je způsob hodnocení v programu a na základní škole efektivní z pohledu žáků a učitelů?

3.3 Metodologická kapitola

3.3.1 Výzkumný přístup

Praktická část mé diplomové práce byla prováděna kvalitativním výzkumným přístupem. „Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10)

V rámci přístupů v kvalitativním výzkumu jsem použila případovou studii, v tomto případě je to případová studie školy. Na této škole funguje zkoumaný program již sedmým rokem na prvním stupni. Ve svém výzkumu se snažím o zachycení detailů, vztahů či procesů, které se ve školním prostředí odehrávají.

3.3.2 Výběr výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem jsou učitelé a žáci zkoumaného programu, který realizuje cizojazyčnou výuku na základních školách na Praze 6. Výzkum jsem omezila na žáky ze 3., 4., a 5. tříd. Tyto třídy jsem vybrala z toho důvodu, protože se domnívám, že studenti od 3. třídy základní školy mají větší míru sebereflexe i pokročilejší jazykové dovednosti. Zabývala jsem se jak obsahovou stránkou výpovědí, tak tou jazykovou.

3.3.3 Popis výzkumného vzorku

Výzkum byl proveden s žáky od 3. do 5. třídy základní školy, kteří jsou zároveň součástí programu. Zároveň jsem vybrala oba třídní učitelé všech bilingvních tříd programu na jedné základní škole, učitelé to byli čeští i angličtí. Žáci i učitelé byli vybráni náhodným způsobem.

Celkem se výzkumu zúčastnilo:

- 9 žáků
 - 3 žáci ze 3. třídy
 - 3 žáci ze 4. třídy
 - 3 žáci z 5. třídy
- 10 učitelů
 - 5 českých třídních učitelů
 - 5 anglických třídních učitelů

Bilingvní program vznikl před 9 lety a působí na dvou základních školách na Praze 6. Bilingvní výuku zajišťuje na I. stupni, ale ve školním roce 2020/2021 se poprvé otevře třída na druhém stupni, kterou bude 6. ročník.

Důvodem vzniku byla nedostatečná dotace hodin anglického jazyka a poptávka po kvalitní a moderní výuce. Program podporuje a realizuje jazykové vzdělávání, zejména potom přípravu na standardizované mezinárodní jazykové zkoušky, ale také organizuje dvojjazyčné vzdělávání, výchovné a kulturní akce, dále aktivity a tábory o letních prázdninách. „Cílem programu je dobrá znalost anglického jazyka, ověřená v každém ročníku standardizovanou mezinárodní jazykovou zkouškou dle MŠMT, která je považována za prokázání úrovně znalosti cizího jazyka v příslušném ročníku. Požadované znalosti si děti osvojují a ukotvují díky sérii speciálně vytvořených předmětů, které jsou rozděleny do dvou skupin na jazykové předměty a na nejazykové oborové předměty, jejich vzdělávací obsah umožňuje přirozenou výuku jazyka, blížíci se typu a plánu výuky mateřského jazyka v mluvené i písemné podobě.“ (citováno z webových stránek školy, z důvodu zachování anonymity není možné uvést přímý zdroj)

Žáci, kteří nastupují do 1. ročníku nemusí anglicky umět vůbec, do programu jsou i tak přijati, není to tedy podmínka ke přijetí. Dotace anglicky vyučovaných předmětů se téměř rovná těm, které jsou vyučovány v jazyce mateřském. Kromě samotných hodin anglického jazyka mají žáci také předměty, které se vyučují v anglickém jazyce. Mezi tyto předměty patří matematika, prvouka/přírodověda, hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti a tělesná výchova. Na konci každého ročníku prvního stupně základní školy žák díky této výuce zvládne a prokáže jazykové znalosti a dovednosti postupně od úrovně A1 až po B1. Úroveň A1 je výstupem 1. ročníku, A2 potom pro 2. a 3. ročník a výstup pro 4. a 5. ročník je anglický jazyk na úrovni B1.

Obsah výuky v jednotlivých ročnících

Od 1. do 5. třídy žák postupně projde předměty, které jsou uvedené v tabulce a jsou součástí programu. Z tohoto důvodu zde není uvedena hodinová dotace v jednotlivých ročnících, například českého jazyka nebo matematiky, protože tyto předměty se vyučují v rámci školního vzdělávacího plánu, který vychází z rámcového vzdělávacího plánu.

Tabulka č. 1 - Rozsah výuky pro jednotlivé ročníky

Předmět	1. třída	2. třída	3. třída	4. třída	5. třída
AJ - Show and Tell / Reading and Talking	1				
AJ - Reading and Talking		1	1	1	1
AJ - Writer's Workshop				1	1
AJ - Active English / Drama	1	1	1		
AJ - English Club and Projects	2	2	2		
AJ - Science				1	1
AJ - Matlog	1	1	1	1	1
ČJ - Vzdělanostní přehled			1	1	1
ČJ - Osobnostní rozvoj	1	1			

Tabulka č. 2 - Rozdělení předmětů dle jazyka výuky

Předměty vyučované v anglickém jazyce		Předměty vyučované v českém jazyce
<i>Jazykové předměty</i>	<i>Nejazykové oborové předměty</i>	<i>Nejazykové předměty</i>
Show and Tell	Science	Osobnostní rozvoj
Reading and Talking	Matlog	Vzdělanostní přehled
English Club and Projects		
Writer's Workshop		
Active English		

Výuka

V každé třídě je český učitel a rodilý mluvčí, aprobovaný učitel pro první stupeň, žáci mají tedy vlastně dva třídní učitelé. Český třídní učitel a anglický učitel učí v dopoledních hodinách, anglický učitel poté plynule pokračuje výukou v odpoledním podpůrném bloku. Mezi oběma učiteli je velmi úzká spolupráce, protože se jedná o společnou výuku, kdy oba pedagogové vyučují ve vzájemné spolupráci jednotlivé předměty. Musí se scházet každý týden kvůli plánování výuky, která odpovídá školnímu vzdělávacímu plánu. Jejich výuka se prolíná zejména v matematice, přírodovědě a výchovách. Učivo matematiky a přírodovědy na sebe hodinu od hodiny navazuje, rodilí mluvčí mají přeložené metodické materiály k českým

učebnicím a metodické příručky k výuce matematiky, která často obsahuje odlišné výukové postupy, než jaké rodilý aprobovaný učitel zná. Díky úzké spolupráci a kvalitnímu vedení ze strany českého učitele, který je mentorem anglického kolegy, žáci výkladu a instrukcí, které jsou předávány ve dvou jazycích rozumí. Žáci na anglických hodinách poslouchají výklad v anglickém jazyce, a přitom plynule pracují s učebnicí, která je v jazyce českém.

Popis jednotlivých předmětů programu

Nejazykové předměty

Osobnostní rozvoj

V 1. a 2. ročníku žáci projdou výukou osobnostního rozvoje, ve kterém je užívána metodika Zipyho kamarádi. V rámci těchto hodin se žáci seznámí s šesti různými moduly, které se věnují komunikaci, vztahům, emocím, jak zvládat změny či ztráty a slouží také jako prevence před výskytem šikany. Zároveň tyto hodiny slouží i pro posilování soudržnosti třídy, dotýkají se třídních pravidel, organizací, jak řešit problémy, spolupracovat atp. Předmět je vyučován v českém jazyce.

Vzdělanostní přehled

Od 3. do 5. ročníku žáci prohlubují své znalosti v širokém měřítku, orientují se v aktuálním dění, zabývají se detailněji historií, zeměpisem i přírodovědou. V 5. ročníku se tento přehled také částečně opírá o znalosti, které žák potřebuje k přijímacím zkouškám na osmiletá gymnázia a je tímto směrem trochu uzpůsoben. Předmět je vyučován v českém jazyce.

Matlog

Matlog je ekvivalentem k české matematice, název vznikl spojením Math and Logic. Matlog je nejazykový oborový předmět, ve kterém žáci navazují na učivo probírané v matematice, jež je vyučována česky. Kromě nácviku matematických postupů si žáci opakuji a uktvují slovní zásobu, se kterou pracují od 1. třídy. Předmět tedy slouží i k podpoře rozvoje slovní zásoby, na kterou učitelé nemají v jiných hodinách tolik času navíc. Předmět je vyučován v anglickém jazyce.

Science

V nižších ročnících má český ekvivalent prvouku, později přírodovědu. Žáci rozvíjí svou slovní zásobu jak kvůli komunikaci, tak k porozumění odborných textů. Žáci procvičují v hodinách scanning a skimming, tedy rychlé čtení, kdy se zaměřují buď na detaily a klíčová slova anebo hledají hlavní myšlenky. Studenti se učí pomocí mentální mapky, jak si správně zapisovat výpisky z odborného textu. Rodilí mluvčí mají prostor k ozvláštnění výuky, zařazují

zejména praktické úlohy k porozumění teorie, různé druhy experimentů, zajímavých činností a aktivit. Předmět je vyučován v anglickém jazyce.

Jazykové předměty

Show and Tell

Předmět patří do komunikační výchovy, vyučuje se v jeho rámci psaní, čtení, rozvoj čtenářské gramotnosti, slovní zásoba. Žáci se seznamují s mluvenou podobou anglického jazyka a ukotvují si ji.

Reading and Talking

Zmíněný Show and Tell se od druhého pololetí prvního ročníku mění na Reading and Talking - literární a slohový výchova, kdy děti začínají období plynulého čtení a vět. Rodilý mluvčí rozvíjí v dětech čtenářskou gramotnost, žáci pravidelně čtou, mají čtenářské dílny. Knihy, které mají žáci k dispozici, jsou rozděleny dle úrovně, na kterou každý žák dosáhne tak, aby byl schopný ji číst sám. Rodilý mluvčí tedy žáky musí monitorovat a vědět, která úroveň je pro ně ta pravá, podle toho si potom žáci své knihy vybírají. Žáci se dále učí čtenářské strategie, vlastní interpretaci textů a komponenty, které knihy a texty obsahují. Na hodině je vždy přítomný kvalifikovaný rodilý mluvčí pedagog, který se vždy věnuje skupinové práci.

English Club and Projects

Žáci si dále prohlubují své jazykové dovednosti, mají čas a možnost na vypracování projektů vztahující se k probírané látce nebo aktuálnímu dění. Zároveň se žáci dozvídají více o kultuře, tradicích, historii a realitách anglicky mluvících zemí.

Writer's Workshop

Žáci rozvíjí svůj potenciál spojený se psaním a tvůrčím psaním. Osvojují a ukotvují si gramatické znalosti. Obsah předmětu ale souvisí s každodenním životem každého žáka, protože žák se učí, jak formulovat své myšlenky, psaní dlouhých vět a souvětí, popisovat chronologicky a logicky uplynulé události. Žáci se naučí rozlišovat mezi klíčovými a okrajovými informacemi a jak s nimi dále pracovat, rozvíjí se u nich schopnost čtení a psaní, ale hlavně porozumění různým druhům textů.

Active English

Tento předmět patří pod jazykovou a komunikační výchovu, rozvíjí v tomto ohledu komunikační a poslechové dovednosti. Mezi ty patří výslovnost, rychlost mluveného projevu, slovní zásoba. Žáci se dokáží srozumitelně a jasně vyjádřit, rodilý mluvčí v nich zároveň podporuje kreativitu a jejich fantazii.

3.3.4 Výběr dokumentů k analýze

Analyzovala jsem závěrečné výsledky vzdělávání žáků, kteří jsou součástí programu. Zvolila jsem dokumenty těch žáků, které jsem již měla vybrané pro své rozhovory. U každého žáka jsem si od základní školy a programu vyžádala jeho slovní hodnocení, které obdržel v pololetí tohoto školního roku a jsou napsaná v anglickém jazyce. Spolu s ním jsem požádala i o klasické české vysvědčení. Slovní hodnocení obdržel každý žák od svého anglického třídního učitele, vysvědčení zase od českého třídního učitele.

3.4 Metody sběru dat

Data jsem získala pomocí analýzy a rozhovorů. Rozhovory byly vedené mnou a zodpovídali mi na ně čeští učitelé, angličtí učitelé a žáci. Dále jsem prováděla obsahovou analýzu písemných slovních hodnocení, českých vysvědčení a školních dokumentů. Obsahová analýza vedla ke kategorizaci a k následnému porovnávání.

3.5 Analýza

Díky analýze jsem měla možnost zkoumat hlouběji slovní hodnocení výsledků vzdělávání žáků 1. stupně programu. K analýze jsem používala program MAXQDA2020, ve kterém jsem rozebírala hodnocení žáků od 3.-5. třídy, byly to vždy 3 hodnocení z jedné třídy. Se stejnými žáky jsem poté vedla rozhovory. Tato analýza vedla také k následnému porovnávání obou forem výsledků vzdělávání. Výběr žáků, a i jejich hodnocení byl zcela náhodný. Žáky jsem anonymizovala a každému přidělila přezdívkou.

Zvolila jsem celkem 9 kódů, které stručně popíšu. Důvodem pro tento typ kódování je různorodost aspektů, které by písemné slovní hodnocení mohlo obsahovat.

Seznam kódů:

Chování – učitel zmíní, jak si vede žák ve třídním kolektivu, jaký má vztah se svými spolužáky

Konkrétnost – učitel zmíní jasný příklad, na kterém ilustruje žákovy nedostatky anebo naopak

Pochvala – učitel chválí žáka za jeho chování, výkony, dovednosti či znalosti

Povzbuzení – učitel žáka povzbudí, pokud se mu něco nedaří

Prostor ke zlepšení – učitel žákovi sdělí, v čem a jak se může ještě zlepšovat

Předměty – učitel zmíní předmět, o kterém bude mluvit

Oslovení – učitel na začátku hodnocení osloví žáka křestním jménem

Silné stránky – učitel sdělí žákovi, v čem jsou jeho silné stránky (učení i chování)

Slabé stránky – učitel sdělí žákovi, v čem jsou jeho slabé stránky (učení i chování)

Tato metoda mi pomohla lépe rozklíčovat informace, které anglický učitel ve svých hodnocení píše a zároveň jsem díky kategoriím byla schopna posoudit, které hodnocení bylo ve vztahu k žákovi informačně nejbohatší.

3.6 Rozhovory

Rozhovor jsem vedla se třemi skupinami dotazovaných. Se všemi jsem používala rozhovor polostrukturovaný. Měla jsem předem připravené otázky, které jsem v závislosti na okolnostech doplňovala o další anebo je lehce obměňovala. První skupinou dotazovaných byli čeští učitelé, druhou skupinou byli angličtí učitelé a třetí skupinou byli žáci. Jak českých, tak anglických učitelů v programu na 1. stupni základní školy je 5, dohromady jsem tedy mluvila s 10 učiteli. Rozhovor jsem vedla celkem s 9 žáky. Náhodně jsem si vybrala 3 žáky ze 3., 4. a 5. třídy.

Tato metoda mi pomohla získat náhled na problematiku hodnocení v programu hned od tří různých skupin lidí, kteří jsou nedílnou a rovnocennou součástí vyučovacího procesu.

4 Výsledky

4.1 Analýza slovního hodnocení

Díky okódovaným segmentům jsem mohla přehledně vidět, co se skrývá, pod kterým kódem. Dalším krokem bylo porovnávání závěrečných výsledků hodnocení. Díky analýze slovního hodnocení pomocí sestavených kódů můžeme vidět, jaké všechny kategorie anglicky mluvící učitelé zahrnují do svého hodnocení.

Nás ale dále zajímá spojitost mezi tímto typem hodnocení a mezi vysvědčením od českého učitele. Vybrala jsem tedy 2 slovní hodnocení, ve kterých se objevil název předmětu, který patří do společného základu jak pro výuku základní školy, tak pro výuku v programu. Ke slovnímu hodnocení jsem přiložila přepis vysvědčení od českého učitelce v tabulce bez hlavičky s osobními údaji žáka.

Slovní hodnocení od anglického učitele – Natálie

Natálie has made outstanding progress this semester with her English. I am extremely impressed and delighted with how much more confident Natálie is when it comes to speaking, as well as how much her grammar, general sentence structure and use of vocabulary has improved. Natálie can now speak much more easily without having to take long pauses to think of what words she needs to use. Her fantastic progress was also displayed well in the story she wrote for our narrative writing project. Natálie ended up writing several full pages of A4 and demonstrated a great understanding and use of longer, more complex sentences and grammatical features, as well as how to use paragraphs. I have been really pleased with the continued high commitment towards reading, as Natálie always has the reading record updated every week and has been challenging herself with more advanced books. This has definitely been a major reason for her improvement in English. Natálie is also doing very well in other subjects; for example, in Maths, although she still occasionally needs assistance, Natálie is mostly able to work independently and show good understanding. **In Science, Natálie has also shown a good understanding of the topics we have studied and has worked very well in groups, as well as individually.** Natálie's behaviour is perfect as she always acts respectfully to both teachers and other students and she also puts full effort into all her work. It has been a great pleasure to see how much Natálie has progressed and I am looking forward to seeing her go from strength to strength next semester.

Tabulka č. 3 - Vysvědčení od českého učitele (Natálie)

	I. pololetí
Chování	1
Povinné předměty	
Český jazyk	1
Anglický jazyk	1
Vlastivěda	1
Matematika	1
Přírodověda	1
Hudební výchova	1
Výtvarná výchova	1
Pracovní výchova	1
Tělesná výchova	1
Práce s počítačem	1

Ve slovním hodnocení je zvýrazněná pasáž, kde anglický učitel hovoří o předmětu společného základu pro oba učitele, v tomto případě je to Science, což děti znají jako českou Přírodovědu. Z vysvědčení je patrné, že si žák vede výborně ve všech předmětech. Pokud si žák přečte anglické slovní hodnocení, tak zjistí, že do něj anglický učitel zahrnul právě i přírodovědu.

„In Science, Natálie has also shown a good understanding of the topics we have studied and has worked very well in groups, as well as individually.”

Po nahlédnutí do kódovacího jazyka zjistíme, že touto větou anglický učitel popsal Natálie silné stránky. Podařilo se mu tedy podpořit jedničku na vysvědčení ještě komentářem, v čem Natálie vyniká, a kromě porozumění učiva žákovi sdělil, že mu nedělá problém skupinová ani individuální práce.

Slovní hodnocení od anglického učitele – Martin

Martin has had a very successful semester and has continued to make good progress across all subjects. Martin is a really positive and cheerful young student, who acts as a great role model in class by helping others and showing plenty of encouragement and support towards his classmates. Martin also behaves very sensibly and maturely. Martin has been extremely dedicated to reading outside of school as his reading running record is always up to date. This

has definitely helped Martin to improve his overall English as he now speaks much more confidently and with fewer errors. In his writing, Martin has displayed a wider vocabulary range and greater understanding of sentence structure. This was demonstrated very well in the story Martin wrote for our Writer's Workshop project. Martin still needs to practise more challenging areas of English grammar, such as the present perfect tense, which is a typically tricky area for non-native English speakers, so that Martin can avoid using the wrong verb tenses. **In Maths and Science, Martin is performing at a very high level and is able to work fully independently and take on extra challenges too. Martin has a very wide range of knowledge of a variety of topics and enjoys sharing this with the other students during class discussions.** It is a pleasure to have such a positive and hard-working student in the class and I am looking forward to another successful semester.

Tabulka č. 4 - Vysvědčení od českého učitele (Martin)

	I. pololetí
Chování	1
Povinné předměty	
Český jazyk	1
Anglický jazyk	1
Vlastivěda	1
Matematika	1
Přírodověda	1
Hudební výchova	1
Výtvarná výchova	1
Pracovní výchova	1
Tělesná výchova	1
Práce s počítačem	1

V tomto slovním hodnocení se vyskytly předměty hned dva, jsou jimi Matematika a také Přírodověda, jako v předchozím případě u Natálie. Martin obdržel stejné vysvědčení jako Natálie, vede si tedy ve všech předmětech výborně.

„In Maths and Science, Martin is performing at a very high level and is able to work fully independently and take on extra challenges too. Martin has a very wide range of knowledge of a variety of topics and enjoys sharing this with the other students during class discussions.“

V rámci kódovacího jazyka anglický učitel žáka chválí za to, jak se mu vede v obou předmětech. Po přečtení a přeložení tohoto úseku písemného slovního hodnocení zjistíme, že obdržené jedničky na vysvědčení také znamenají, že Martin podává výkony na velmi vysoké úrovni a dokáže pracovat nezávisle a je schopný přijímat další výzvy. Učitel zároveň žákovi sděluje, že má velmi širokou škálu znalostí různých témat a užívá si, když je může sdílet s ostatními spolužáky v průběhu třídních diskuzí.

Vzhledem k tomu, že má diplomová práce je zaměřená na slovní hodnocení, v poslední fázi analýzy provedu shrnutí všech slovních hodnocení vybraných žáků, se kterými jsem prováděla rozhovory. Zaměřím se na jejich podobu, jak jsou dlouhé, jaký typ informací obsahují, jakou formou podávají neúspěchy nebo to, co žákovi nejde. Dále mě zajímá, jak je v nich formulováno doporučení pro žáky, jak dodržuje zásady pro slovní hodnocení a v neposlední řadě, jakou má funkci. Shrnutí budu pro jednotlivé části hodnocení dokládat také vybranými citacemi.

Slovní hodnocení 9 náhodně vybraných žáků ze 3.-5. třídy jsou koncipovaná podobným způsobem. Jejich délka se liší v závislosti na vyšším a nižším ročníku. Hodnocení pro žáky třetího ročníku jsou průměrně o jednu čtvrtinu kratší než hodnocení pro žáky pátého ročníku. Nehledě na to, kdo přesně slovní hodnocení formuloval, v úvodní části textu je vždy napsáno oslovení žáka, pro kterého je dokument určený. V textu je dále tento žák oslovován křestním jménem anebo osobním zájmenem.

Všechna slovní hodnocení mají podobu shrnutí žakových výsledků uplynulého pololetí, obsahují zejména obecně platné informace (například *David's reading level is 8* nebo *Tereza consistently works to improve her skills in English*), které charakterizují žákův výkon, ale v některých pasážích nalezneme specifické konkrétní informace (například *Pavel is writing well and is ready to increase the complexity of the sentences and paragraphs to create more detailed paragraphs*) pokud má učitel potřebu žákovi sdělit něco navíc.

Pro všechna slovní hodnocení také platí, že v první větě učitel žáka chválí. Pochvala má buď podobu obecného charakteru anebo díky ní učitel vyjadřuje konkrétní informaci, například zmíní předmět anebo popíše žakovy vlastnosti.

- *Jakub has been doing an excellent job in English.*
- *Tereza is a kind and hard-working student.*
- *Natálie has made outstanding progress this semester with her English.*
- *Martin has had a very successful semester and has continued to make good progress across all subjects.*

Následně učitel více popisuje, co žákovi jde anebo nejde. Nejdříve se zaměřím na to, jakým způsobem učitel podává informace, ve kterých žákovi sděluje doporučení pro zlepšení. Doporučení jsou psána věcně, bez emocí a smysluplně. Žák dostane radu, v čem a jak se zlepšit, často spolu s další konkrétní informací. Mnohdy jsou tato doporučení doplněna i zmínkou o tom, z jakého důvodu je třeba na něčem ještě pracovat.

- *While speaking and writing David can correct his grammar mistakes, but he needs to be reminded.*
- *Petr's vocabulary is increasing but he should be sure to practice the vocabulary from English World as we will use it all year long.*
- *I would like to see Tereza ask for clarification when she doesn't understand directions.*
- *An area that Anna can improve on is reading more closely to each word to make sure she is saying the correct one.*

Pokud žákovi naopak něco jde velmi dobře, učitelé se nebojí projevit v určité míře i vlastní emoce, kdy jsou z výkonů potěšeni. Formulace takových vět, které vychází z radosti učitele, mohou působit správně na psychiku žáka, kdy může mít pocit, jako by to slyšel svého učitele říkat na živo.

- *I am extremely impressed and delighted with how much more confident Natálie is when it comes to speaking, as well as how much her grammar, general sentence structure and use of vocabulary has improved.*
- *Natálie's fantastic progress was also displayed well in the story she wrote for our narrative writing project.*
- *David always does his best work and he has been learning to ask for help when he needs it.*
- *This has definitely helped Martin to improve his overall English.*

Pokud se u vybraných hodnocení zaměříme na dodržování zásad pro slovní hodnocení dle Koláře a Šikulové, zjistíme, že jsou tato hodnocení napsaná na velmi vysoké úrovni. Na počátku učitelé uvádí žákovy úspěchy, mnohdy se nebojí své žáky i hned v úvodu pochválit. Učitelé žákům sdělují, jak své výkony ještě vylepšit, na čem zapracovat, ve svých doporučení jsou většinou konkrétní. Žákům sdělují vybrané příklady oblastí, ve kterých se žáci ještě můžou zlepšit. Učitelé používají rozhodně jazyk popisný, nikoliv posuzující. Žáka nehodnotí jako osobnost, ačkoliv zmiňují například jeho vlastnosti v závislosti na podávaných

výkonech. Zejména ale žáky hodnotí v rámci jejich projevu, chování a činností na výuce nebo ve škole. Co je ale nejdůležitější, učitelé se snaží žákům podat informace tak, aby zněly pozitivně. Rozhodně nesmí žáka nikdy zesměšňovat, používat sarkasmus anebo snad psát ironické poznámky. Pokud je v hodnocení náznak, byť malé kritiky, je to rozhodně konstruktivní kritika, která i tak zní vlastně docela líbivě. To je docíleno tím, co používá učitel za slova, jak formuluje věty a jakou povahu má hodnocení jako celek.

4.2 Rozhovory

V rozhovorech jsem se zaměřila na 4 tematické oblasti, které platí pro všechny vybrané skupiny žáků a učitelů. Je u nich pouze pozměněna skladba otázek v jednotlivých oblastech.

4.2.1 Rozhovory s českými učiteli

V rozhovorech s českými učiteli jsem tedy rozdělila otázky na zmíněné oblasti, jsou jimi *Program, Spolupráce, Hodnocení a Zpětná vazba*. Každou oblast popíšu a budu citovat některé zajímavé úryvky z rozhovorů. Kvůli anonymitě neuvádím, na jaké škole jsem rozhovory prováděla, nicméně se jedná o první stupeň všech bilingvních tříd. Dohromady jsem mluvila s pěti českými učiteli.

Čeští učitelé, kteří zde působí jsou většinou již zkušení v tomto programu, ale učí zde i studenti jako záskok. Čtyři z pěti dotázaných učí 5 a více let. Studentka, která momentálně také patří do pedagogického sboru pro bilingvní třídy a učí zde od února letošního roku, přešla z původní práce asistenta rodilého mluvčího ve 2. třídě téhož programu do pozice třídní učitelky. Tento kariérní postup není ojedinělý, svědčí to o záměru programu vychovávat si budoucí učitele, kteří projdou programem i z jiné pozice nežli rovnou přímo té učitelské.

Výsledky oblastí otázek Program

V první oblasti, kterou jsem nazvala *Program*, jsem se chtěla dozvědět, jak se každý učitel do programu dostal nebo jak se o něm dozvěděl a co mu jeho podoba připomíná. Většina dotázaných odpovídala stejně, o programu se dozvěděli od svých známých nebo bývalých spolužáků na jejich doporučení. Co se týče podoby programu a mnou navrhované srovnání s CLIL, tak většině to opravdu CLIL nějakým způsobem připomíná, ale nikdo ho s ním nesrovnal přímo, což je správné. *Řekla bych, že o CLIL se úplně nejedná, zároveň nejde ani o výuku s rozšířenou výukou jazyka. Náš program je ve střídání učitelů ve stejných předmětech unikátní.* V další citaci dotazovaný zmiňuje rozdíl v tom, kdo předměty učí *S CLILEm bych bilingvní výuku asi neporovnávala, i když je to nasnadě. Oboje se zabývá*

rozšířenou výukou cizího jazyka, i když v bilingválním vzdělávání se nepřístupuje k jazyku jako cizímu, ale jako druhému. Velký rozdíl vidím asi ve vyučujících. Metodu CLIL vyučují čeští učitelé v anglickém jazyce, a to nikdy není stejné, jak když předmět učí rodilý mluvčí.

Výsledky oblasti otázek Spolupráce

V druhé oblasti otázek jsem se zabývala spoluprací. Spolupráce mezi českým a anglickým učitelem je v tomto programu jedna z nejhlavnějších pro to, aby mohl správně fungovat. Všichni tito učitelé spolu sdílí jeden kabinet, a proto se běžné denní komunikaci ani nemůžou vyhnout, jak je patrné z této citace *Komunikace je především osobní, setkáváme se v kabinetu pořád. Další dotazovaný předešlou větu potvrdil Protože sdílíme jeden kabinet, tak jsme samozřejmě v kontaktu každodenně a řešíme běžné věci ad-hoc. Především se to týká chování a hodnocení žáků, komunikace s rodiči nebo informace z vedení.*

Nicméně já jsem se ptala na to, jak funguje plánování výuky, jak a kdy se učitelé schází, zda na to mají vyčleněný například jeden den a konkrétní čas anebo vše řeší tzv. za pochodu. Skoro všichni mi potvrdili to, co denně v kabinetu vidím a co jsem já osobně také zažila. Učitelé se setkávají každý den, mluvit spolu tedy mohou kdykoliv, ale i tak mají vyhrazený čas většinou jednou týdně na plánování výuky v širším pojetí. *Jedenkrát týdně máme společnou schůzku, která trvá 50 minut a plánujeme na ní celý následující týden. Je to ve středu od 12:40 do 13:40. To vlastně znamená, že jedeme jeden předmět za druhým, porovnáváme ho s tematickým plánem a plánujeme kdo, co a jakým způsobem bude učit.*

Z rozhovorů a vybrané citace je patrné, že se učitelé schází většinou jedenkrát týdně pro rozvržení a naplánování učiva jednoho týdne, ale zároveň spolu řeší vše potřebné, co se právě ve třídě nebo ve škole děje mimo vyhrazený čas. Komunikace se tedy zdá být denní a nepřetržitá, což každého učitele udržuje v aktuálnosti dění, jak potvrzuje následující výrok dotazovaného *Ono je důležité si navzájem vše říkat a sdílet. Mimo schůzky spolu mluvíme o přestávkách, píšeme si a voláme. Prostě se rozhodujeme společně. Scházíme se jednou až dvakrát týdně, ale vidíme se pořád a vždy prohodíme něco organizačního, postřeh z hodiny, situaci mezi spolužáky.*

Výsledky oblasti otázek Hodnocení

V další sekci, kterou jsem nazvala *Hodnocení*, jsem se zabývala tím, jak čeští učitelé hodnotí, z čeho musí při hodnocení vycházet, co je pro ně povinné a co musí tedy plnit. V neposlední řadě mě také zajímalo, jak souvisí jejich hodnocení s hodnocením anglického učitele. Od takto položených otázek jsem se přesunula k jejich názoru o efektivnosti hodnocení.

Začnu otázkou, jak dotazovaný hodnotí a z jakého důvodu tomu tak je. Zde se většina dotazovaných názorově sešla. Musí se řídit ŠVP základní školy, na které učí a která hodnotí známkami. Kromě známek ale také v žákovské knížce vždy třídní učitel ve čtvrtletí a tři čtvrtletí hodnotí žáka slovně, jak můžeme vyčíst i z této citace rozhovoru *Já hodnotím stupni 1 – 5, protože tento způsob hodnocení vychází ze ŠVP naší školy. Mimo to hodnotím slovně a často využívám sebehodnocení, protože mi známky nevyhovují. Mně osobně úplně nestačí.* Toto jsou povinné úkony, které každý třídní učitel provádí. Mimo to si ale používá i jiné metody, jimi jsou například zmíněné sebehodnocení žáků, komentované známky či dokonce online systém, který slouží nejen učitelům a jeho žákům, ale také jejich rodičům, kteří tak mají od učitele neustálou zpětnou vazbu, která je aktuální, a tak rodič ví, co se právě děje.

Druhá otázka navazuje na první v tom, co je pro učitele v hodnocení povinné. Tady mě ale zajímalo, jak se povinnosti liší v rámci základní školy a programu, tedy pokud v programu vůbec nějakou povinností vztahující se na hodnocení zavázání jsou. *V rámci ZŠ hlídám odpovídající počet známek na nějaké časové období, v rámci programu poskytují dětem spíše slovní zpětnou vazbu.* Z tohoto a ostatních rozhovorů vyplývá, že učitelé hodnotí známkami, toto hodnocení si ale mnohdy dobrovolně obohacují i jinými způsoby. V rámci programu nehodnotí, to dělají jejich anglicky mluvící kolegové.

Třetí otázka se zabývá situací, kdy anglicky mluvící učitelé hodnotí žáky pomocí známek v předmětech, které jsou společné pro obě strany a vyučují se zpravidla v dopoledních hodinách, jsou jimi matematika, přírodověda (v nižších ročnících nazýváno jako prvouka nebo ČaS) a výchovy. Zajímalo mě, zda se český a anglický učitel na svém hodnocení podílí *Podílím, vlastně i musím. Radím, jak známkovat. Naši angličtí ani američtí kolegové náš systém hodnocení neznají.*

Následující otázka navazuje na předchozí, ptala jsem se, zda je způsob hodnocení obou učitelů provázaný anebo je to samostatně vedená činnost, samozřejmě kromě sdílených předmětů společného základu. *Známky dáváme vlastně společně v tom základu, ale jinak je známkování na mě. Kolega si své hodnocení v předmětech vázané na program řeší sám za sebe.* Hodnocení v odpoledních hodinách je opravdu samostatně vedená činnost, ve které se učitelé zaměřují zejména na Progress Monitoring Check a své žáky také hodnotí slovně.

Další otázky se věnovaly efektivitě tohoto typu hodnocení. Zabývala jsem se mojí domněnkou, zda je efektivní hodnotit žáky dvěma způsoby, zda čeští učitelé považují jako efektivní kombinaci slovního hodnocení a známek od dvou učitelů a chtěla jsem slyšet jejich vlastní názory na tento jev. Vybrala jsem dva úryvky z rozhovorů, ve kterých je zmínka o motivaci výkonů: *Starší pubertální děti, které už pomalu opouští vnitřní motivace, může být*

v rámci anglických předmětů těžší motivovat bez možnosti formálního hodnocení, které zahraniční kolegové nemají úplně k dispozici ve všech předmětech. Jeden dotazovaný se zamyslel i nad zmíněnou efektivitou z hlediska toho, jak dlouho je anglický učitel součástí programu, tedy i českého školství a systému Ano, i ne. Ano, pokud je kolega takto zkušený, to je opravdu velká výhoda. Ne, pokud přijde někdo úplně nový, dovedu si představit, jak náročné to pro něj musí být celkově, tak v rámci hodnocení. To bychom potom to hodnocení určitě museli řešit více, kolegyně v kabinetu svým coteacherům radí, jak, co a proč známkovat. V momentě, kdy si to ale tak nějak sedne, je ta efektivita podle mě dost vysoká. Většina dotazovaných se ale názorově sešla v tom, že je pro ně efektivní žáky hodnotit i slovně, protože jsou pro ně známky často omezující, jak tvrdí například zde Pětistupňová hodnotící škála opravdu umožňuje zařadit žáky pouze do pěti škatulek. Ve třídě přitom nejsou dva stejní žáci, ale každý je jiný. Z tohoto důvodu oceňuji slovní hodnocení, které mi umožňuje detailněji popsat a ocenit individuální dovednosti každého žáka zvlášť. Při tom si ale myslím, že známkování není od věci, protože umožňuje rodičům, tak jak jsou zvyklí porozumět, jak si jejich dítě stojí.

Poslední tři otázky ze sekce hodnocení jsem věnovala času. Ptala jsem se, zda dotazovaní mají čas na to se s žáky o hodnocení přímo bavit, jak dlouho jim trvá napsat jedno slovní hodnocení a také ve kterých případech užívají slovní hodnocení a jak se pro ně v jednotlivých ročnících mění.

Většina dotazovaných tvrdí, že užívat slovní hodnocení je náročné zejména časově, a to jak na přípravu, tak na samotnou realizaci. Většina učitelů nemá čas na to s žáky individuálně hodnocení řešit, většinou si tzv. ukrojí z jiných předmětů, kde si jednou za čas vyhradí hodinu k těmto úkonům. Průměrně se příprava a formulace jednoho hodnocení u dotazovaných pohybuje okolo 20-30 minut.

Následující dva úryvky z rozhovorů jsem vybrala záměrně, protože v nich dotazovaní velmi dobře popsali, jak slovní hodnocení koncipují. V jedné citaci se dokonce objevuje přesný postup formulace slovního hodnocení tak, jako by se teoreticky opíral o základy uvedené v publikaci od Koláře a Šikulové (2005), viz. také bod 2.6 v teoretické části. *Oslovuji přímo žáka, samozřejmě spisovnou češtinou. Nejprve se snažím popsat a obsáhnout, co se mu v uplynulém období podařilo, v čem jsou jeho silné stránky a v čem vyniká. Hodnocení vnímám jako prostředek motivace, a proto se snažím, aby z něj žák takový celkový dojem měl. Pokud u svého žáka vnímám nějaké nedostatky, ve slovním hodnocení ho na ně rovněž upozorním, ale vždy je doprovodím i nabídkou opatření nebo nápadů, jak by mohlo dojít k nápravě.*

Druhý úryvek udává konkrétní případy toho, jak se pro dotazovanou mění užívání slovního hodnocení v nižších a vyšších ročnících prvního stupně základní školy. *Hodnotím slovně aktuálně v písance a poté nárazově v některých menších testech, když vidím, že bylo dítě zmatené. Ve vyšších ročnících jsem hodnotila slovně čtvrtletní práce, slohové práce, čtenářské deníky a poté nárazově, jak jsem zmínila výše. Dále jedno za půl roku ve čtvrtletí píšu souhrnné slovní hodnocení.*

Výsledky oblasti otázek Zpětná vazba

Na samém konci rozhovoru jsem zvolila téma zpětné vazby, které si myslím, že je ve vyučovacím procesu podstatné, stejně tak jako v našem životě mimo školní prostředí. I proto jsem se ptala na názor dotazovaných, zda považují zpětnou vazbu za důležitý prvek při výuce, potažmo při hodnocení svých žáků a také mě zajímalo, zda se někdy setkali i s se zpětnou vazbou po slovním hodnocení, která se přímo projevila u žáků v jejich chování, výkonech, či jinak. Z odpovědí bylo u všech zřejmé, že zpětná vazba samozřejmě důležitá je a já jsem vybrala 3 odpovědi, které byly obsahově nejzajímavější.

V každém oboru a profesi je zpětná vazba velmi důležitá. Nejsme schopni vnímat sami sebe cizíma očima. Zpětná vazba nám v tom může pomoci

Některé dívky z loňské třídy věnovaly čtvrtletnímu hodnocení poměrně velkou pozornost a přišly se o něm se mnou i bavit, že o zmíněných charakterových rysech vědí a pracují na nich. Bylo pro ně důležité cítit se viděny, jaké jsou.

Ano, některé děti mi to dokonce hlásí, že jsem jim napsala něco, na co se soustředily a už to dělají jinak.

4.2.2 Rozhovory s anglickými učiteli

Rozhovory byly prováděné v anglickém jazyce a byly koncipovány stejným způsobem jako s českými učiteli. Odpovědi se vztahovaly tedy na jejich výuku předmětů v programu, která probíhá převážně v odpoledních hodinách, ale také na hodiny společného základu, který vyučují oba dva učitelé ve své bilingvní třídě.

Otázky jsem znovu rozdělila do 4 tematických oblastí, které jsem pojmenovala Programme, Cooperation, Assessment, Feedback.

Výsledky oblasti otázek Programme

První sekce otázek nazvaná *Programme* se vztahovala k představení učitele. Zajímalo mě, odkud učitel pochází, jak dlouho učí, co vystudoval, ale také, co ho přivedlo do Prahy nebo jak na program narazil.

Z rozhovorů je patrné, že angličtí učitelé se o programu dozvěděli na internetu nebo přes kamarády. Momentálně jsou v programu na vybrané základní škole angličtí učitelé, kteří začali v programu pracovat tento školní rok 2019/2020, ale také zkušenější, kteří jsou součástí programu třetím nebo dokonce čtvrtým rokem. U působení anglicky mluvících učitelů je výrazné to, že jen málo z nich sem přijede s účelem zůstat tu na delší dobu nebo se dokonce usadit. Většina těchto učitelů přijede na jeden nebo dva roky a potom cestuje dál. Tento rok je ovšem, zdá se být, výjimkou.

Z odpovědí na poslední otázku je možné vyčíst, že program je ve své podstatě opravdu unikátní, jak dokládá například tato citace z rozhovoru *Toscool is a unique program. The fact that it is a public school which is incorporating a bilingual program is rare.* Učitelé sice zmiňují, že se s něčím podobným již setkali, ale kvalitou, organizací a strukturou se to s tímto programem srovnat nedá. Mnoho z nich zároveň poukazuje na významný fakt, a sice že tento program je součástí státní školy, není to tedy přímo soukromé odvětví, ačkoliv za něj rodiče platí. *I know about similar programmes in private international schools, such as Prague British International School and Sunny Canadian School, however, this is the only programme of its kind that I know of that is in a state school*

Výsledky oblasti otázek Cooperation

Druhá sekce otázek se stejně jako u českých učitelů zabývá spoluprací. Spolupráce je stěžejním předpokladem pro funkčnost tohoto systému, a proto mě zajímalo, jaký pohled mají na spolupráci se svými kolegy také angličtí učitelé.

V otázce konzultací mají angličtí učitelé stejný názor jako ti čeští, scházejí se většinou jednou týdně pro větší plánování výuky *We speak daily, but discuss important matters 1-2 times per week.* Což podporuje i společný kabinet, ve kterém se vidí každý den, a tak pravidelné a nepřetržité komunikaci nic nebrání. *We communicate daily about our students and progress they are making, or even personal matters that may be happening with them at home.*

Co se týče vzájemného vztahu obou učitelů, angličtí učitelé se cítí být trochu v pozadí. To je vlastně přirozené, protože systému českého školství z jejich pohledu nelze zcela porozumět ani po letech života v České republice. Pokud tu tedy vůbec několik let zůstanou a nerozhodnou se po roce cestovat do jiné země. Nejbližší přirovnání vztahu mezi českým a

anglickým učitelem je vyličené ve větě *In my opinion, the Czech and English teachers are much like a set of parents*. Dotazovaný zde říká, že oba učitelé fungují jako rodiče a dále popisuje, kdo přebírá roli matky a kdo otce a proč tomu tak je. Zároveň ale netvrdí, že se cítí méněcenně, spíš jsou tyto role přiděleny automaticky, vzhledem k zemi, jazyku a systému.

Výsledky oblasti otázek Assessment

Předposlední část rozhovoru se týkala tématu hodnocení a z toho důvodu byla nejobsáhlejší. Výsledky třetí oblasti obsahují více citací, které podtrhávají shrnutí odpovědí u jednotlivých otázek.

Hodnocení v programu má určitou podobu. Předměty společného základu, tedy ty, které jsou vyučovány v dopoledních hodinách a na kterých se oba učitelé předem domlouvají, se hodnotí sumativní formou. Oba učitelé dávají žákům známky. Závěrečné hodnocení výsledků vzdělávání se realizuje psanou podobou slovního hodnocení. Mimo jiné se učitelé snaží žáky hodnotit tak, aby byly schopní v závěru studia udělat jazykovou zkoušku PET (Preliminary English Test, testuje úroveň B1 anglického jazyka), jak je patrné z tohoto úryvku rozhovoru *The main assessment for the programme comes from written general assessments we send to parents twice a year. There is also the option of taking mock Cambridge PET exams for Grades 4 and 5.*

Odpovědi týkající se otázky, jak angličtí učitelé hodnotí, byly nejobsáhlejší, protože všichni popisovali podrobně jednotlivé předměty a s nimi spojené techniky hodnocení. Učitelé kombinují různé formy, hodnotí formálně i neformálně, formativně i sumativně, k hodnocení žáků používají psané i mluvené podoby hodnocení.

Otázka, zda se anglický učitel podílí na hodnocení českého kolegy, byla stejná jako v případě rozhovorů s českými učiteli. Angličtí učitelé v tom mají jasno, součástí hodnocení jsou v případě dopoledních hodin, které učí oba dva učitelé. Nicméně anglické hodiny v odpoledním vyučování si hodnotí sami podle sebe, za to jsou zodpovědní. *I am solely responsible for deciding their English grades for each semester which are always ones as the programme's children in 5th grade is all way above the age-expected English level for regular children. At the end of each semester, I send the grades I have given the children for their other morning lessons to the Czech teacher and she decides what their overall grade for each subject is.*

Následující otázka byla doplňující, jen podtrhla to, co v některých případech nezaznělo v otázce předchozí. Ptala jsem se, jestli jsou hodnocení učitelů v jedné třídě oddělené. Tato hodnocení tedy oddělená jsou v případě hodin, které učí učitele sami. Pokud

mluvíme o společném základu, do kterého patří hlavně matematika a přírodověda, dále potom výchovy, učitelé hodnotí žáky společně a na výsledné známce se domlouvají.

Zda je způsob hodnocení dle dotazovaných v programu efektivní, mě zajímalo, protože je to jedna ze specifických výzkumných otázek, které jsem si v úvodní části výzkumu stanovila. *I don't think the Czech method of assessment is the best as it encourages children to be obsessed about just getting marks and to focus less on understanding their learning, which I believe is the most important thing.* Pro některé to efektivní je, jiným se nepozdává český systém hodnocení tak, jak je nastavený a sice, že žáci jsou "posedlí" známkami a méně je zajímá porozumění učení. *I think that there is quite valuable information in the written assessments. Although, I do think more of the formative assessments would be more beneficial on a topic to topic basis.* Obecně si ale učitelé myslí, že kombinace známek, slovního a psaného hodnocení je dobrým způsobem, který je zároveň funkční.

Většina dotazovaných s žáky o jejich hodnocení hovoří, někteří to dělají v rámci vyučování, jiní využívají konzultačních hodin. Čím starší jsou děti, tím méně času mají vyhrazené ke konzultacím, jeden dotazovaný zmiňuje, že je možné s dětmi o hodnocení mluvit i v rámci hodiny výtvarné výchovy či pracovních činností, kdy má čas například v průběhu práce hovořit s žákem individuálně.

Další otázka se zabývala přímo tím, co učitelé hodnotí. Dotazovaní odpovídali velmi podrobně, vyjmenovávali jednotlivé okruhy předmětů. Zároveň ale zmínili, že se zaměřují kromě hodnocení předmětů i na chování žáků nebo sociální interakce mezi nimi, jak dokládá následující citace *I also assess behavior, social interactions, and self-advocacy. Something I discuss frequently with students is working to be more self confident in how they understand something. I want them to increase their independence and ability to distinguish when they need help and when they can use their own logic or resources to understand something.*

Také mě zajímalo, jak dlouho trvá anglickým učitelům napsat jedno slovní hodnocení. Tato otázka byla položena i českým učitelům s tím rozdílem, že čeští učitelé slovní hodnocení v pololetí a na konci roku nepíší, ti angličtí to mají naopak povinné. Průměrný čas strávený nad napsáním jednoho slovního hodnocení se pro dotazované pohybuje okolo 20-30 minut na jednoho žáka.

Tripartitní schůzky jsou naopak povinnost jak pro české, tak pro anglické učitele, proto mě zajímalo, jak probíhá příprava obou učitelů. Z odpovědí anglických učitelů jsem zjistila, že někteří učitelé si sbírají materiály a data od žáků celé pololetí čili ta výsledná příprava není tak náročná jako kdyby si vše měli chystat těsně před schůzkou. *I am actively collecting data and student work throughout the year to track and use for feedback for the*

parents. When it is time for the conferences, I just pull out each students' folder and review with the parents what we are working on, what they are doing well, and the goals that the students and I have set. Dotazovaný také zmiňuje, že tento způsob je velmi efektivní, protože je velmi přirozený a jak už bylo řečeno, šetří učitelé čas při přípravě na schůzku.

Někteří učitelé ale stráví nad přípravou i více času, kdy si o každém dítěti napíše například seznam jeho silných a slabých stránek, dále poznámky, které vychází ze závěrečného hodnocení. Jiní dotazovaní zmiňují, že nechávají schůzky vést právě žákem, který nejdříve sám sebe hodnotí a učitel k tomu jen dodává, jak to vidí on.

Většina dotazovaných má zkušenosti s hodnocením mladších a starších žáků. Jen jeden dotazovaný mi nedokázal na otázku, v čem se pro něj hlavně liší hodnocení obou skupin, odpovědět, protože většinou učil žáky 4. anebo 5. tříd.

Ostatní zmiňují, že rozdíly jsou zejména v používání jazyka, využívání projektů na místo klasických testů, dále vizuální podpora a u mladších žáků i větší zaměření na jedince.

Výsledky oblasti otázek Feedback

Poslední část mého rozhovoru se týkala otázek vztahujících se na zpětnou vazbu. Otázky měly za úkol zkoumat, jak zpětnou vazbu vnímají dotazovaní. Zda ji oni sami používají ve vztahu k žákům a zda se jim díky ní podařilo žáky posouvat vpřed.

Učitelé se shodli na tom, že je zpětná vazba jistě důležitým prvkem a ukazatelem ve výuce i v jejich práci mimo vyučování. Učitelé zažili zpětnou vazbu na sobě samotných například od programu anebo přímo od svých coteacherů. Většina z dotazovaných byla schopna po chvíli přemýšlení uvést příklad, kdy a jak zpětnou vazbu u svých žáků použili a jestli byla funkční. Jeden z dotazovaných uvedl příklad, kdy měl žák problém s hláskováním, anglický učitel mu poskytl zpětnou vazbu společně s příkladem, na co je třeba se zaměřit natolik, aby mu šlo hláskování bez problému. A jak sám řekl *If I offer some extra spelling exercises...it is easy to see the improvements.*

Vybrané odpovědi na otázky shrnují téma zpětné vazby z pohledu anglických učitelů:

I think giving verbal feedback is crucial to student success otherwise they just tend to amount themselves to a "mark" and not actually all that they have learned.

Sometimes students take the feedback and try to apply it and other times it's possible that feedback is given several times while a student continues to make the same mistakes.

I believe communication is extremely important and I like giving verbal feedback to capture the overall result of the feedback.

4.2.3 Rozhovory s žáky

Rozhovory s žáky pojmu jako tři celky podle tříd, se kterými jsem výzkum prováděla. Žáci třetí třídy byli nejméně sdílní ze všech, ti nejčastěji odpovídali jednoslovně anebo mlčeli. Naopak žáci páté třídy odpovídali v souvětích, většinou na všechny položené otázky, a dokonce mi někteří po skončení rozhovoru řekli, že je to bavilo.

Rozhovor jsem si rozdělila také do 4 oblastí. O každé oblasti budu mluvit zvlášť, popíšu, na co jsem se ptala a co žáci většinou odpovídali. Zároveň budu některé odpovědi žáků i citovat. U každé citace bude uvedená třída, ze které žák pochází, ale kvůli anonymitě nebudu uvádět žádná jména.

Úvod mého rozhovoru spočíval ve dvou otázkách. Ptala jsem se, jaké anglické předměty mají žáci nejraději, žák ze 4. třídy mi odpověděl takto *Baví mě to mega hodně. Nejradši mám asi angličtinu a science*. Další otázkou jsem se ptala na to, co mají dotazovaní rádi na programu. Z odpovědí jsem vybrala žáky 4. a 5. třídy, kteří tvrdí, že se jim líbí *angličtina jako taková, že jsem se výborně naučil anglicky a super kolektiv učitelů*. (4. třída) A dále, co má rád druhý dotazovaný jsou *sobotní výlety, líbí se mi kombinace českého a anglického učitele, líbí se mi odpolední vyučování se zábavnými úkoly*." (5. třída).

Výsledky oblasti otázek Angličtina – začátky

V první oblasti otázek jsem se zajímala o to, kdy žáci začínali s angličtinou a do jaké mateřské školky chodili, zda byla česká, anglická nebo bilingvní. Zde se odpovědi podobaly pro všechny tři třídy stejně. Žáci chodili převážně do české mateřské školy, popřípadě do anglické třídy anebo měli angličtinu jedenkrát týdně jako kroužek. S výukou anglického jazyka začínali buď v mateřské škole anebo až v 1. třídě programu. Otázky týkající se začátků anglického jazyka byly zvolené záměrně, protože žáci jsou do programu přijímáni i bez jakékoliv znalosti anglického jazyka, není to tedy nutný předpoklad pro přijetí, jak se v kontextu bilingvního programu, a i výuky může na první pohled zdát.

Výsledky oblasti otázek Program

Druhá oblast je zaměřená na to, jak dlouho jsou žáci v programu, zda od první třídy nebo přestupovali z jiné školy. Zároveň jsem do této sekce zahrnula i otázku týkající se sourozenců, tedy zda dotazovaní mají v programu i svoje sourozence nebo ne.

Z odpovědí jsem zjistila, že všichni vybraní žáci ze třetí třídy jsou v programu od první třídy, a dokonce jsem náhodně vybrala i ty, kteří mají v programu také sourozence. Dotazovaní žáci čtvrté třídy jsou všichni v programu od 1. třídy, jeden z nich má v programu i

mladšího sourozence. U žáků páté třídy byla situace podobná, všichni jsou součástí programu od 1. třídy a všichni mají v programu i sourozence. Níže jsem uvedla dvě citace žáků 5. třídy.

„Měl jsem tu staršího bráchu, kterýmu je 16 a byl v programu jako první student.“ (5. třída)

„Ano dva, jeden již odešel na osmileté gymnázium a jeden je ve druhé třídě.“ (5. třída)

Díky výsledkům rozhovorů této oblasti jsem zjistila, že všichni dotazovaní jsou v programu od první třídy. Zároveň má nebo měla spousta z nich v programu sourozence, což může vypovídat o tom, že se rodičům program líbí a chtějí, aby jejich děti byly jeho součástí, ale svědčí to zároveň i o oblibě programu u samotných dětí.

Výsledky oblasti otázek Třídní učitelé

S dalšími otázkami jsem se věnovala třídním učitelům. Zajímalo mě, jak český a anglický učitel působí na žáky, zda jsou sehraný tým a také, jestli si žáci všimli, že se učitelé někdy scházejí a na něčem se domlouvají. Odpovědi byly také vesměs podobné, žáci buď nevěděli anebo odpověděli ano. Níže jsou vybrané citace těch žáků, kteří neodpovídali jednoslovně a jejichž odpovědi byly informačně trochu obsáhlejší.

Vybrané odpovědi žáků na otázku, zda jsou třídní učitelé sehraní z jejich pohledu:

Ano učitelky jsou sehraný tým. (3. třída)

Ano jsou super. (5. třída)

Vybrané odpovědi žáků na otázku, zda oni sami vidí své učitele na něčem se domlouvat anebo se scházet například o přestávce:

Občas pozoruji, že se učitelky spolu domlouvají (3. třída)

Občas. (5. třída)

Výsledky oblasti otázek Hodnocení

Poslední a neobsáhlejší téma otázek se zabývá hodnocením. Začala jsem otázkou ohledně hodnocení pomocí známek. Všichni dotazovaní mi potvrdili, že známky dostávají jak od českého, tak od anglického učitele.

Dále mě zajímalo, zda se dotazovaní žáci již setkali se slovním hodnocením, pokud odpověděli ano, ptala jsem se, jakou mělo podobu a kdy a kde se s ním setkali. *Máme tripartitní schůzky, kde nás hodnotí slovně třídní učitelka i rodilý mluvčí. Baví mě, že jsme*

tam sami, a tak mi může učitel hodnotit upřímně. (5. třída) V psané podobě, ve čtvrtletním hodnocení české paní učitelky. Anglické psané hodnocení dostávám v pololetí. (3. třída)

Navázala jsem na podobu vysvědčení, otázka zněla, jak vysvědčení vypadá a co žák dostane. Žáci zde potvrdili, že dostávají vysvědčení od české paní učitelky a slovní hodnocení od té anglické. Někteří žáci mi také povídali o známkách, které mají na vysvědčení anebo jak jsou s vysvědčením spokojeni. *Jsem s hodnocením velmi spokojený a jsem rád, když mi řeknou, že bych měl něco vylepšit. Vysvědčení je úplně v pořádku nic tam nechybí, navíc dostávám slovní ohodnocení od anglických učitelů. (5. třída)*

Na otázku, co vyhovuje žákům více, zda slovní hodnocení či vysvědčení, odpovídali žáci různě. Zde platí, že každému vyhovuje něco jiného a to, co je vhodné pro jednoho žáka, nemusí jistě platit pro jeho spolužáky. *Asi mi víc vyhovuje slovní hodnocení, ale s jistotou to říct nedokážu, jedničky dostávám taky moc rád. (5. třída)*

Poslední otázka, která uzavírala celý rozhovor, se povedla v některých případech velmi dobře, ptala jsem se na to, jestli mi žáci chtějí něco říct, sdělit buď o programu obecně anebo o něčem, na co jsem se už ptala. Zde si dovolím citovat odpověď žáka 5. třídy: *Také se mi líbí přístup učitelů, že výuku neberou jenom jako práci. Líbí se mi, když pracujeme v týmu a na projektech. Jsem rád, když ostatní žáci spolupracují.*

4.3 Shrnutí výsledků

Po provedených rozhovorech a analýze závěrečných výsledků vzdělávání shrnu všechny skutečnosti a již zmíněné výsledky do celistvějšího celku. Díky tomu odpovím i na hlavní a specifické výzkumné otázky, které jsem si na začátku výzkumu položila a na které jsem se v průběhu výzkumu snažila hledat odpovědi

Program, který působí na zmiňované základní škole, má své zásady týkající se hodnocení. Studenti jsou hodnoceni všemi různými způsoby, setkají se s hodnocením písemným i ústním, sebehodnocením, průběžnou zpětnou vazbou, hodnocení dosažených výkonů během tripartitních schůzek spolu s rodiči, ale také hodnocením závěrečným.

Moje hlavní výzkumná otázka zněla, jakou podobu má slovní hodnocení na zkoumané škole? Slovní hodnocení má podobu písemnou anebo ústní a je formulováno anglickým učitelem. Ten má v rámci programu na základní škole povinnost takto žáky na svých hodinách hodnotit. Slovní hodnocení dále splňuje podmínky pro jeho vytvoření, má jasné dané parametry, které musí obsahovat. Zároveň se může jazykově a obsahově lišit v závislosti na ročníku, ve kterém žák je, což je ale přirozená součást hodnocení dle toho, komu je adresováno. Funkce tohoto hodnocení by ale měla zůstat stejná pro všechny ročníky nehlédě

na to, zda je hodnocení určené pro nižší nebo vyšší ročníky. Obecně pro všechna zkoumaná slovní hodnocení platí, že mají pozitivní charakter, díky kterému žákovi sdělují, v čem vynikají a na čem by měli zapracovat. V hodnocení je vždy uvedené oslovení žáka, návrhy pro zlepšení, které jsou opřeny o vybrané konkrétní příklady z výuky, a také jsou zde zmíněné žákovi slabé a silné stránky.

Dále jsem si položila 4 specifické otázky, které doplňovaly moji hlavní výzkumnou otázku. První z nich zní, jak hodnotí český a anglický učitel? Během školního roku oba učitelé v jedné třídě hodnotí jak písemně, tak ústně. V každém čtvrtletí žák dostává z předmětů průběžné známky, které se zaznamenávají do žákovské knížky, na konci čtvrtletí pak také obdrží i krátké slovní hodnocení od obou pedagogů, zároveň je v žákovské knížce prostor pro žákovo vlastní krátké sebehodnocení, které si každá žák sám také vyplňuje vždy ve čtvrtletí. Nicméně český učitel hodnotí výhradně pomocí známek. Tato forma je pro něj závazná vzhledem k školnímu vzdělávacímu programu, nicméně mnoho dotazovaných českých učitelů si známky obohacuje ještě dalšími způsoby. Většina z nich byla v odpovědích přesvědčená o tom, že známky jsou pro ně v rámci hodnocení velmi úzkým nástrojem, kterým třídu rozdělí na 5 skupin, ale často to ani jim ani žákům, potažmo jejich rodičům neřekne víc, než do které skupiny momentálně spadají. Proto si dotazovaní obohacují formy hodnocení i dobrovolně, jak již bylo zmíněno. Pro anglického učitele je závaznou formou hodnocení zejména to slovní. V průběhu roku hodnotí hlavně ústně a dvakrát ročně dává žákům i souhrnné, písemné slovní hodnocení. Další alternativní formou klasifikace jako motivačního nástroje pro další individuální rozvoj a motivaci na cestě studiem jsou slovní certifikáty o absolvování standardizované jazykové zkoušky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které jsou považovány za prokázání úrovně znalosti cizího jazyka požadovaného pro případné studium na místní základní mezinárodní škole anebo na jakékoliv základní škole v zahraničí. Rodiče tento certifikát dostávají vždy na konci příslušného školního roku od anglického učitele. Pro oba učitele ale platí, že své žáky hodnotí kontinuálně a užívají vlastně každý den opisný jazyk, kterým žákům vysvětlují, jak si vedou. Forma ústního hodnocení se používá během tripartitních schůzek. Tyto schůzky se konají vždy v 1. a 2. čtvrtletí ve školním roce. Schůzky se účastní tři strany – učitel, rodič a žák. Tripartitní evaluační schůzka trvá zhruba 30 minut a odehrává se v kmenové třídě žáka. Žák a jeho rodič se setkají s rodilým mluvčím a následně s českým vyučujícím. V tomto čase oba učitelé podají zprávu o momentální dosažené úrovni žáka a jeho výsledků vzdělávání, jeho přístupu ke vzdělání a naznačí možnosti dalšího rozvoje žáka. Své hodnocení zdůvodní a doporučí vhodné postupy a metody, jak předejít případným neúspěchům a jak je také překonávat. Tato schůzka je jak

informativní, tak motivační. Zároveň je žák vyzván k sebehodnocení, které potom učitel doplní.

Další specifická otázka zní, jaká je provázanost českého a anglického hodnocení v daném bilingvním programu? Svůj výzkum jsem postavila právě na této zajímavé spolupráci učitelů, kteří vyučují v odlišném jazyce, ale oba dva jsou třídními učiteli. Určitá provázanost v hodnocení mezi oběma učiteli určitě je, ale není pro program ani pro základní školu zcela stěžejní, vyjma předmětů tzv. společného základu. Tyto předměty společného základu provázanost splňují, protože jsou vyučovány oběma učiteli, tudíž i hodnocení musí být propojené. Předměty společného základu jsou matematika, přírodověda a výchovy (tělesná, hudební, výtvarná a také pracovní činnosti). Tyto předměty jsou tedy hodnoceny průběžně známkami, na výsledné známce musí být oba učitelé ve shodě. Kromě zmíněných předmětů ale hodnocení jinak provázané není. V dopoledních hodinách učí především český učitel, a tudíž žáky hodnotí hlavně on. Na dopolední výuku navazuje odpoledním blokem anglický učitel, který si vede hodnocení jako samostatnou činnost a ta není žádným způsobem spojená s hodnocením českého učitele v dopoledních hodinách.

Jakou funkci hodnocení představuje hodnocení od anglického učitele? Tak zněla třetí specifická otázka. Z analýzy slovních hodnocení bylo patrné, že funkce, kterou tato hodnocení zastává, je zejména funkce informační. Ačkoliv se v hodnocení objevují i věty motivačního charakteru, hlavně na samotném konci, celková podoba slovních hodnocení obsahuje hlavně informace, které žákovi anebo jeho rodičům sdělují, jak si vede v jednotlivých předmětech, oblastech vzdělávání či v chování.

Poslední specifickou otázkou jsem se ptala na efektivitu. Zajímalo mě, zda jsou zvolené způsoby hodnocení efektivní z pohledu žáků a učitelů či nikoliv. Z odpovědí rozhovorů českých a anglických učitelů vyplynulo, že jim tento způsob připadá spíš efektivní. Většina z nich zmínila fakt, že hodnocení pomocí známek je v jejich případě nedostačující, a proto je vhodné ho doplnit i jiným způsobem a vlastně ho tím obohatit. Žáci jsou obecně s hodnocením spokojeni, mnoho z nich se v rozhovorech nedokázalo rozhodnout pro formu, která jim vyhovuje víc, ale když je takto spojená v pomyslný celek, výhrady k ní nemají. Jak sami říkali, mají rádi jak známky, tak se rádi dozvědí detailněji, jak si stojí. Učitelé s efektivitou nesouhlasili v případě povinnosti známek společného základu předmětů pro anglické kolegy. Problém spočívá v tom, že nově příchozí angličtí kolegové nedokáží do našeho školního systému za pár týdnů proniknout natolik, aby byli schopni známkovat stejně nebo alespoň podobně jako český učitel. To v praxi znamená, že mu s tím český učitel musí pomáhat, navádět, někdy možná i trochu kontrolovat. Tím je efektivita hodnocení trochu

potlačená. Obecně by se ale dalo v tomto směru říci, že efektivní rozhodně je hodnotit více způsoby nežli jen jedním a dávat tak žákům možnost dozvídat se o sobě věci v jiné formě než pomocí známek. Což ve zkoumaném programu na základní škole určitě platí.

Ráda bych ještě shrnula rozhovory se všemi skupinami dotazovaných. Mým hlavním záměrem bylo pojmout rozhovory tak, aby mi na ně dotazovaní odpovídali sami za sebe, nebáli se vyjádřit svůj vlastní názor, chtěla jsem zajistit autentičnost odpovědí v takto unikátním programu. Zpětně vidím, že zejména učitelé odpovídali nestranně a pravdivě a jejich odpovědi téměř kopírovali mé zkušenosti a zážitky v programu. U rozhovorů s žáky byl občas znatelný rozdíl mezi třídami, tedy věkem vybraných žáků. Mým záměrem bylo vybrat si takové žáky, kteří se mnou budou ochotní mluvit o tom, jak se jim program líbí, co na něm mají rádi nebo mi budou schopní popsat, jak to u nich ve třídě funguje. Z toho důvodu jsem dobře zvolila jako nejmladší žáky 3. třídy a zpětně bych svoji volbu neměnila. Náhodným výběrem žáků z nižších ročníků bych nebyla schopna zajistit jazykovou a obsahovou vyspělost odpovědí, a tudíž bych svůj výzkum musela v závislosti na této skutečnosti možná i měnit.

Na závěr tohoto shrnutí bych se ráda vrátila zpět ke slovnímu hodnocení a dodala bych, že pokud se učiteli podaří obsáhnout ve slovním hodnocení žákovi nedostatky její pozitivní formulací a společně s nimi podá žákovi i pomocnou ruku ve formě návrhu k nápravě, má velkou šanci, že žák tuto možnost nezhodí a bude se chtít i nadále zlepšovat a že si z tohoto hodnocení odnese něco nejen pro následující pololetí, ale snad i do příštích studijních let.

5 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se věnovala tématu hodnocení žáků na 1. stupni v bilingvním programu, zaměřila jsem se zejména na slovní hodnocení.

V teoretické části jsem se zaměřila na rozdíl mezi pojmy hodnocení a školní hodnocení, dále jsem se věnovala různým formám a způsobům hodnocení, jaké jsou jejich zásady a funkce. Poté jsem se přesunula přímo ke slovnímu hodnocení, jak ho formulovat, co je jeho podstatou, v čem jsou patrné výhody a nevýhody. V neposlední řadě jsem teoreticky popsala rozdíly mezi bilingvní výukou, metodou CLIL a programem. Tyto teoretické znalosti jsem poté aplikovala a ověřovala v další části diplomové práce.

V praktické části jsem zkoumala, jak funguje hodnocení ve vybraném programu, zejména tedy hodnocení závěrečné, co k němu učitelé používají a co od učitelů žáci v pololetí obdrží. Dále jsem zjišťovala, jaká je spojitost mezi hodnocením učitelů anglických a českých a toto hodnocení jsem také porovnávala. K dosažení cíle mi velmi pomohly rozhovory a také analýza dat.

Pokud bych si měla nyní odpovědět na moji hlavní výzkumnou otázku s jistotou bych mohla říct, že co se týče hodnocení závěrečných výsledků vzdělávání, žáci obdrží české vysvědčení se známkami a anglické písemné slovní hodnocení. Tomu ale předchází celý proces dílčích hodnocení, ve kterém se kombinují jeho různé druhy.

Spojitost mezi vysvědčením a písemným slovním hodnocením není přímo nutná ani vyžadovaná, je pouze na anglickém učiteli, co napíše do svého hodnocení, protože za tuto formu je zodpovědný pouze on sám. Z výsledků výzkumu bylo patrné, že se v tomto hodnocení občas objeví i informace k předmětům společného základu, ale není to pro anglické učitele ani pravidlo a ani povinnost. Funkce, kterou písemné slovní hodnocení od anglického učitele má, je zejména informační, která žákovi sděluje, jak si v jednotlivých předmětech vede, co se mu daří více a co méně.

Diplomová práce by se mohla ještě rozšířit v budoucnu při dalším výzkumu programu, který by výzkumné otázky a s nimi spojené nové vyvstálé skutečnosti zkoumal na větším počtu žáků i učitelů, nejlépe tedy na obou základních školách, kde program působí a za delší časový úsek.

Na závěr bych chtěla dodat, že každý učitel by měl umět používat, a hlavně kombinovat různé druhy hodnocení tak, aby vyhovovalo jeho žákům, ale samozřejmě i jemu samému. Hodnocení, které je schopné žákovi jasně sdělit, v čem vyniká a kde má prostor ke

zlepšení, může takovému žákovi pomoci už od útlého věku v jeho osobnostním vývoji a může vést ke dlouhodobé spokojenosti jak jeho samotného, tak jeho rodině.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

Bilingvní vzdělávání [online]. [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/B/Bilingvn%C3%AD_vzděláván%C3%AD

Cíle a výstupy [online]. [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/14-hodnoceni-a-clil/14-1-cile-a-vystupy.html>

Co je autentické hodnocení a autentické učení [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/81447>

Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms [online]. 2005 [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>

HAUSENBLAS, O. Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledek. *Kritické listy*. 2012

Klíčové kompetence [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

KRABSOVÁ, Veronika; NOVOTNÁ, Kateřina. Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika*. Roč. 2013, čís. 3, s. 355-371. Dostupné online.

MIKOVÁ, Šárka. *Výhody a nevýhody slovního hodnocení* [online]. 2007 [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1523/vyhody-a-nevyhody-slovniho-hodnoceni.html/>

NOVOTNÁ, Jarmila. *Pojetí CLIL a bilingvní výuky* [online]. 2010 [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8879/pojeti-clil-a-bilingvni-vyuky.html/>

Pojem CLIL [online]. [cit. 2020-04-21]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/uvod-do-clil/1-pojem-clil.html>

PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ, Eliška.; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 3. rozšířené a aktualizované vydání. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-85282-91-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9

Slovní hodnocení [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/slovní-hodnocení/>

Slovní hodnocení [online]. 2011 [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Slovní%C3%AD_hodnocení%C3%AD

STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení* [online]. 2006 [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka TEJKALOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2.

Tematická zpráva: Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008 [online]. In: . 2008 [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematické%20zprávy/2008_TZ_vyuka_cizich_jazyku.pdf

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VALLIN, Petra. *Co je to CLIL* [online]. [cit. 2020-04-05]. Dostupné z: <http://metodaclil.cz/sample-page/>

VÁCLAVÍK, Antonín. *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-6708-0

Zásady pro slovní a celkové hodnocení [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/zasady-pro-slovni-a-celkove-hodnoceni>

Zipyho kamaráda [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: <https://zipyhokamaradi.cz/zipyho-kamaradi/>

7 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky pro rozhovor s českými učiteli

Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovor s anglickými učiteli

Příloha č. 3 – Otázky pro rozhovor s žáky

Příloha č. 4 – Příklad rozhovoru s českým učitelem

Příloha č. 5 – Příklad rozhovoru s anglickým učitelem

Příloha č. 6 – Příklad rozhovoru s žákem